



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2019

Themenheft: Bildung und Identität

Edited by: Samida, Stefanie ; Wienand, Christiane

Abstract: Mit dem Thema „Bildung und Identität“ greifen wir im vorliegenden Themenheft zwei für die Lehrerbildung einschlägige und in vielfacher Hinsicht verbundene Konzepte auf, die aber zugleich weit über die Lehrerbildung im engeren Sinne hinausgehen und denen in unterschiedlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontexten Bedeutung zukommt. Die Idee geht auf die von uns konzipierte gleichnamige Vortragsreihe „HSE-Expertenforum Bildung und Identität“ zurück, die im Wintersemester 2016/17 mit einem Vortrag des Wissenschaftsphilosophen Jürgen Mittelstraß eröffnet wurde. Mittlerweile ist die auf insgesamt fünf Vorträge angelegte Veranstaltung zu Ende gegangen und wir möchten mit diesem Heft einen kleinen Ausschnitt dieser facettenreichen Vorlesungsreihe schriftlich festhalten.

DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-181093>

Edited Scientific Work

Published Version



The following work is licensed under a Creative Commons: Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0) License.

Originally published at:

Themenheft: Bildung und Identität. Edited by: Samida, Stefanie; Wienand, Christiane (2019). Heidelberg: Heidelberg University Publishing.

DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3>

GEFÖRDERT VOM

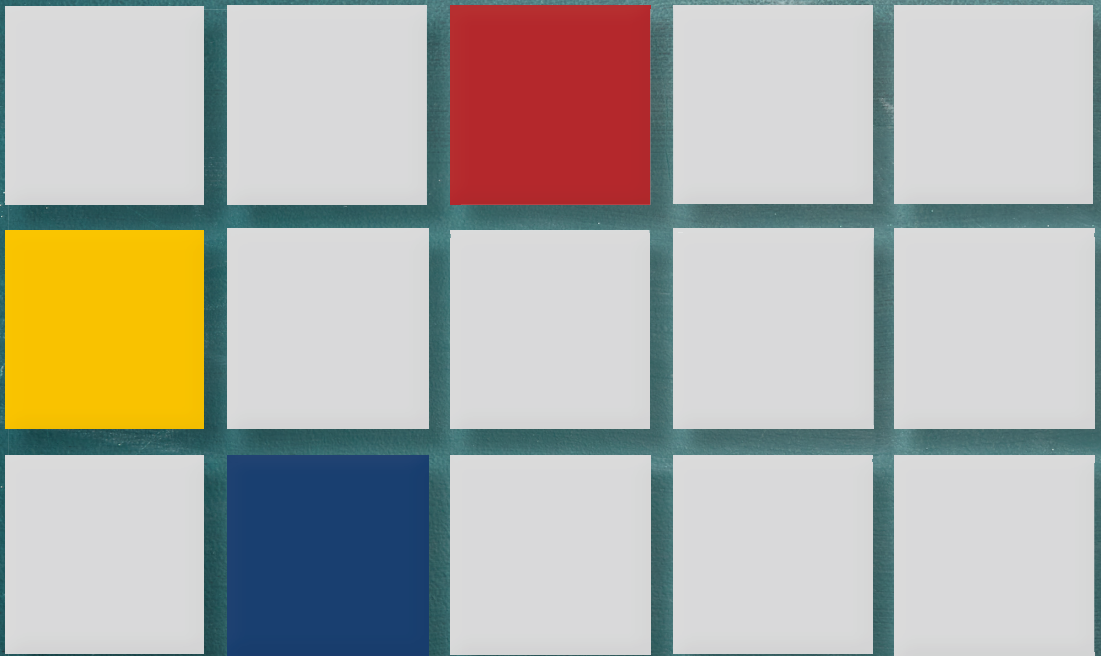


Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



heiEDUCATION JOURNAL

Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung



3 | 2019

Bildung und Identität

HEIDELBERG
UNIVERSITY PUBLISHING

Heft 3 | 2019
Bildung und Identität

Herausgegeben von
Stefanie Samida und Christiane Wienand

heiEDUCATION JOURNAL

Transdisziplinäre Studien
zur Lehrerbildung

Special Issue

HEIDELBERG
UNIVERSITY PUBLISHING

heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung
Jahrgang 2 | 2019

Editors

Beatrix Busse, Gerhard Härle

Assistant Editor

Corinna Assmann (verantwortlich)

Editorial Board

Tobias Dörfler, Michael Haus, Cristian D. Magnus, Sebastian Mahner, Stefan Nessler, Jörg Peltzer, Stefanie Samida, Christiane Wienand, Alexander Wohnig



**UNIVERSITÄT
HEIDELBERG**
ZUKUNFT
SEIT 1386

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz 4.0 (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht.

Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf den Verlagswebseiten von HEIDELBERG UNIVERSITY PUBLISHING <https://heiup.uni-heidelberg.de> dauerhaft frei verfügbar (open access).

doi: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3>

© 2019. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasserinnen und Verfassern.

ISBN 978-3-947732-50-0 (Print)

ISBN 978-3-947732-49-4 (PDF)

ISSN 2569-8524 (Print)

eISSN 2626-983X

Die Heidelberg School of Education ist eine gemeinsame hochschulübergreifende Einrichtung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Heidelberg.

Inhalt

Editorial	5
 Stefanie Samida und Christiane Wienand Bildung und Identität <i>Zur Einführung</i>	 9
 Jürgen Mittelstraß Bildung in einer Wissensgesellschaft	 21
 Jürgen Straub Identitäts-Bildung und die Offenheit der Person	 37
 Ralph Höger und Stefanie Samida Populäre Kultur und kulturelle Bildung <i>Ein nur scheinbar widersprüchliches Verhältnis</i>	 63
 Georg Zenkert Individualität, Entfremdung, Identität? <i>Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel</i>	 81
 EXPERIMENT Carsten Bender und Birgit Drolshagen Inklusion inklusiv lehren <i>Impulse für eine inklusionsorientierte Entwicklung der universitären Lehrer/innenbildung</i>	 101

Editorial

Mit dem Thema „Bildung und Identität“ greifen wir im vorliegenden Themenheft zwei für die Lehrerbildung einschlägige und in vielfacher Hinsicht verbundene Konzepte auf, die aber zugleich weit über die Lehrerbildung im engeren Sinne hinausgehen und denen in unterschiedlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontexten Bedeutung zukommt. Die Idee geht auf die von uns konzipierte gleichnamige Vortragsreihe „HSE-Expertenforum Bildung und Identität“ zurück, die im Wintersemester 2016/17 mit einem Vortrag des Wissenschaftsphilosophen Jürgen Mittelstraß eröffnet wurde. Mittlerweile ist die auf insgesamt fünf Vorträge angelegte Veranstaltung zu Ende gegangen und wir möchten mit diesem Heft einen kleinen Ausschnitt dieser facettenreichen Vorlesungsreihe schriftlich festhalten.

Ziel der Reihe war es, den vielfältigen Interdependenzen von Bildung und Identität nachzugehen, sie aus unterschiedlichen (fachlichen) Blickwinkeln sowie in synchroner und diachroner Perspektive zu diskutieren. Die Referenten aus der Wissenschaftsphilosophie (Jürgen Mittelstraß, Universität Konstanz), Biologiedidaktik (Hans Peter Klein, Universität Frankfurt a. M.), Empirischen Bildungsforschung (Ulrich Trautwein, Universität Tübingen), Sozialpsychologie (Jürgen Straub, Universität Bochum) und Klassischen Philologie (Jürgen Paul Schwindt, Universität Heidelberg) haben in ihren Vorträgen ein weites Panorama entfaltet und ihre jeweilige Perspektive auf die beiden für die Lehrerbildung wichtigen Begriffe und dahinterstehenden Konzepte dargelegt. Diskutiert wurden nicht nur das humanistische Bildungsideal, der modern anmutende Kompetenzbegriff, Fragen der Ökonomisierung des Bildungswesens, die Bedeutung der Empirischen Bildungsforschung im Kontext von Lernmotivation und Persönlichkeitsbildung, sondern auch die Prozesse der Identitätsbildung sowie die Krise der Bildung.

Im vorliegenden Themenheft werden zwei der fünf Vorträge publiziert.¹ Wir freuen uns daher, dass wir neben dem einleitenden Text noch zwei weitere Beiträge gewinnen konnten. Während sich der eine dem Verhältnis von Populärkultur und

1 Einzelne Vorträge liegen zudem als Audio-Datei vor und können über die Website der Heidelberg School of Education (<https://hse-heidelberg.de/>) abgerufen werden. Darüber hinaus erschienen zu den Vorträgen auch Beiträge auf dem Blog *Fokus Lehrerbildung* (<https://hse.hypotheses.org/>), den die HSE redaktionell betreut.

(kultureller) Bildung widmet und das Bildungspotential des Populären herausarbeitet, beschäftigt sich der andere mit der Frage von Individualität, Identität und Entfremdung aus philosophischer Sicht. Das Heft wird mit einem Artikel zu „Inklusion inklusiv lehren“ in der Rubrik *Experiment* abgerundet.

Wir sind den Autorinnen und Autoren zu großem Dank verpflichtet – den einen für ihre große Geduld und den anderen dafür, dass sie trotz enger Zeitvorgaben bereit waren, zu diesem Heft beizutragen.

Außerdem danken wir Beatrix Busse und Gerhard Härle, die als Herausgeber des *heiEDUCATION Journals* unseren Vorschlag, ein Themenheft „Bildung und Identität“ umzusetzen, befürwortet und gefördert haben.

Heidelberg, im Februar 2019

Stefanie Samida und Christiane Wienand

This Special Issue on “*Bildung* and Identity” takes up two concepts that play an important and multiply interconnected role in Teacher Education and that move far beyond Teacher Education in a narrow sense as they are central to a variety of social and academic contexts. The idea for this issue goes back to our lecture series “HSE Expert Forum *Bildung* and Identity”, which was opened by the philosopher Jürgen Mittelstraß in the winter semester 2016/17. Now that the five-lecture event has come to an end, we would like to offer a glimpse of this multi-faceted lecture series with a selection of some of the talks in written form.

The aim of the lecture series was to discuss the multifarious interdependencies of *Bildung* and identity from different (disciplinary) angles as well as from both synchronic and diachronic perspectives. With their expertise from such diverse fields as the philosophy of science (Jürgen Mittelstraß, University of Constance), didactics of biology (Hans Peter Klein, Frankfurt University), empirical educational research (Ulrich Trautwein, Tübingen University), social psychology (Jürgen Straub, Ruhr-University Bochum), and classical philology (Jürgen Schwindt, Heidelberg University), our speakers offered a broad discussion of the topic: from the humanist ideal of *Bildung*, the seemingly modern concept of competence-based education, the economization of education to processes of identity construction to the crisis of education.

This issue presents two of the five lectures. We are therefore pleased that we have been able to attract two further contributions in addition to our own introductory text. While the paper by Ralph Höger and Stefanie Samida is concerned with the relationship between popular culture and (cultural) *Bildung*, Georg Zenkert’s paper deals with the question of individuality, identity, and alienation from a philo-

sophical point of view. Finally, Carsten Bender and Birgit Drolshagen's text on "Teaching inclusion inclusively" in the section *experiment* rounds off this volume. We are deeply indebted to the contributors of this volume – to some for their great patience and to others for their willingness to participate in this project despite a tight schedule. Moreover, we extend our gratitude to Beatrix Busse and Gerhard Härle, who, as editors of the *heiEDUCATION Journal*, have welcomed and supported our idea of a Special Issue on "*Bildung* and Identity" from the very beginning.

Heidelberg, February 2019

Stefanie Samida and Christiane Wienand

Bildung und Identität

Zur Einführung

Zusammenfassung. Der Beitrag widmet sich den beiden Leitbegriffen ‚Bildung‘ und ‚Identität‘: Er konturiert ‚Bildung‘ als offenen und kreativen Prozess der selbst-reflexiven Auseinandersetzung, der daher nicht mit zielgerichtetem Lernen verwechselt und nicht auf Ausbildung reduziert werden darf. Personale Identität wird ebenfalls als offener, nie endender Prozess verstanden, denn im Sinne des *doing identity* ‚besitzt‘ man Identität nicht, sondern ‚macht‘ sie – und zwar ständig. Die folgenden Ausführungen arbeiten heraus, dass beide Kategorien und ihre Interdependenzen für die Lehrerbildung von besonderer Relevanz sind, weil Bildungsprozessen eine wichtige Rolle für die Identitätsbildung zukommt.

Schlüsselwörter. Bildung, Identität

Bildung and identity

Introduction

Abstract. Our article introduces the key concepts of *Bildung* and identity and their underlying theories. We understand *Bildung* as an open and creative process of self-reflection and self-questioning; therefore, *Bildung* is more than the idea of learning and should not be reduced to the idea of professional training. Similar to this understanding of *Bildung*, personal identity is a never-ending process – identity cannot be possessed, it is constantly created and re-created in the sense of ‘doing identity’. Both concepts are interdependent as *Bildung* plays a pivotal role for both individual and collective identity formation. It is precisely because of this interdependence that *Bildung* and identity are paramount to Teacher Education.

Keywords. *Bildung*, identity

1 Bildung und Identität

Für die Diskussion (hoch-)schulpolitischer Themen spielen die Begriffe ‚Identität‘ und – in noch viel höherem Maße – ‚Bildung‘ eine wichtige Rolle, wenngleich beide als kontrovers, ja in vielfacher Hinsicht umstritten gelten müssen. Dies gilt umso mehr für ihre vielfältigen Interdependenzen.¹ Das zeigt sich nicht nur, wenn es um bildungspolitische Fragen geht, sondern gleichfalls im wissenschaftlichen Diskurs. In unterschiedlichen Disziplinen stehen hinter ‚Identität‘ und ‚Bildung‘ jeweils nicht selten verschiedene Konzepte. Es überrascht daher nicht, dass es immer wieder Forderungen gibt, ganz auf sie zu verzichten, da sie, statt semantische Klarheit zu schaffen, eher Verwirrung stiften – ganz zu schweigen von normativen Aufladungen, die unterschwellig mitschwingen.

In den letzten Jahren hat insbesondere die Auseinandersetzung über unser Verständnis von Bildung – nicht zuletzt bedingt durch die zunehmende Verbreitung und Aufwertung des Kompetenzbegriffs – deutlich an Schärfe gewonnen. Dabei wird zumeist um folgende Fragen gerungen: Brauchen wir (weiter) einen Bildungskanon? Welche normativen Setzungen gehen mit dem Bildungsbegriff einher? Mutiert Bildung zur Ausbildung? Oder ist sie gar ein „Heilsversprechen in eine bessere Zukunft“ (Dörpinghaus 2014, S. 540)?

Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten, die in den letzten Jahren vielfach eine intensiv geführte Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff darstellten, gehen wir im Folgenden auf unser Verständnis von Bildung ein und setzen dieses mit dem Identitätsbegriff in Beziehung. Damit wollen wir nicht nur eine Klammer für die Beiträge in diesem Themenheft schaffen, sondern zugleich dazu ermuntern, die beiden Konzepte gerade im Kontext der Lehrerbildung zusammen zu denken und ihren Interdependenzen nachzugehen.

2 Bildung

Der Bildungsbegriff ist über Jahrhunderte kulturell gewachsen und immer wieder neu beschrieben worden. Bis heute wird oftmals auf den von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) geprägten Bildungsbegriff rekurriert, verstanden als wechselseitiges Verhältnis von Ich bzw. Mensch und Welt, der entschieden

1 Zum Zusammenhang von Bildung und der Entwicklung einer europäischen Identität siehe beispielsweise Eberstadt und Kuznetsov (2008). Wir danken Gerhard Härle und Alexander Wöhrig (beide Heidelberg) für ihre kritische Lektüre und die hilfreichen Kommentare zum vorliegenden Text.

den Selbstbezug und die Selbstzweckhaftigkeit betont. Denn diesem Verständnis nach wird der Mensch nicht gebildet, sondern er „bildet *sich*“ (Dörpinghaus 2009, S. 5) und sucht Orientierung. Dies geschieht in der selbstreflexiven Auseinandersetzung, in der Auseinandersetzung mit der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen (ebd.). Bildung ist also nie abgeschlossen, sondern ein immerwährender Prozess, der zugleich eine Transformation des Selbst bedeutet (ebd., S. 9). Dieser Prozess folgt keiner Musteranleitung und ist auch nicht zwangsläufig linear. Es handelt sich vielmehr um einen verästelten Prozess – mit Sackgassen, aber auch mit Spuren, denen man auf neuen Wegen folgt. Es kann in diesem Prozess also sozusagen zwei Schritte zurück und dann wieder einen nach vorne und zwei zur Seite gehen. Neue Einsichten und Erkenntnisse werden gewonnen, aber auch wieder revidiert, weil wir ständig mit Neuem konfrontiert werden, zu dem wir uns verhalten müssen. Dass dies so ist, liegt auch daran, dass Bildung gewissermaßen auf Neugier gründet – und diese sucht sich ihre eigenen Pfade. Christian Rolle (2010, S. 50) pointiert dies so:

Bildung bedeutet den Prozess der Erfahrung, den wir durchlaufen, wenn wir Neues kennenlernen und dadurch Bekanntes in neuem Lichte wahrnehmen, wenn wir gewohnte Sichtweisen aufgeben müssen oder mit Erstaunen bestätigt finden, wenn wir plötzlich erkennen können, was die ganze Zeit vor unserer Nase lag, wenn wir lernen, anders zu handeln als bisher, oder das Gleiche aus besseren Gründen tun, wenn wir die Welt mit den Augen eines Anderen zu sehen lernen und gemeinsame Worte und Unterscheidungen finden, wo es zuvor nichts, jedenfalls nichts Sagbares gab.

Es wäre daher falsch, Bildung und Lernen gleichzusetzen, denn Bildung ist kein rationaler und disziplinierter, auf ein Ziel hin ausgerichteter Lernprozess; Bildung ist vielmehr ungerichtet, offen, ja kreativ – und benötigt damit Zeit, Konzentration und Kontemplation, kurz: Muße (Liessmann 2014, S. 176) und „Wartenkönnen“ (Dörpinghaus 2009, S. 10–11). Mit Andreas Dörpinghaus (2009, S. 7) könnte man auch von einem „leidvollen Prozess“ sprechen. Denn die Lust auf Bildung entzündet sich an Dingen – Stichwort ‚Neugier‘ –, für deren Verständnis man Mühen auf sich nehmen muss (ebd., S. 8).

Das Bildungskonzept Humboldt'scher Tradition gilt dabei als „radikale Absage an die Idee des Nutzens schlechthin“ (Liessmann 2014, S. 178). Denn Bildung in der Tradition des deutschen Idealismus zielt nicht auf Fertigkeiten und Kompetenzen – es geht nicht um *Ausbildung* –, sondern auf die Persönlichkeit an sich. Doch die heutige „Post-Bildung“ (Dörpinghaus 2014) bzw. „Unbildung“ (Liessmann 2014) rückt die Frage nach dem Nutzen in den Fokus – dem individuellen,

gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Nutzen (ebd., S. 179). Bildung ist jedoch keine Ware.² Was uns in unserer heutigen Gesellschaft oftmals fehlt ist ein Freiraum der rekursiven und selbstreflexiven Entwicklung von Persönlichkeit (Dörpinghaus 2014, S. 543) oder anders ausgedrückt: Die buchstäbliche Rede von der Nützlichkeit verwehrt uns jedes „Für-sich-Sein“ (Liessmann 2014, S. 179).

Bildung heißt Offenheit und Mündigkeit, Muße und Nachdenklichkeit, Für-sich-Sein und Orientierung.³ Bildung heißt aber auch Erfahren und Erleben, in der Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der Welt. Sie nimmt also den gesamten Menschen in den Blick, in seiner ethischen und kognitiven sowie in seiner ästhetischen und emotionalen Dimension (Nida-Rümelin 2013, S. 230). Ein so verstandenes Bildungskonzept beschränkt sich dann auch nicht nur auf Hochkulturelles bzw. sogenannte E-Kultur (ernste Kultur) – Shakespeares Dramen, Wagners Opern, Rembrandts Werke –, sondern bezieht auch Populäres mit ein: Fernsehserien wie *Tatort*, Computerspiele wie *Minecraft*, Musik von Abba. Denn auch in der Rezeption, Adaption und Transformation des Populärkulturellen und in der Interaktion mit diesem finden Bildungserfahrungen statt (vgl. Hornberger, Krankenhagen 2012/13). Doch noch immer hat es das Populäre schwer, wenn von Bildung gesprochen wird; es wird in der Forschung zur kulturellen Bildung oder auch in der Politischen Bildung in der Regel nicht mitgedacht,⁴ obwohl sich bereits seit den 1970er Jahren in den Fachdidaktiken Ansätze etabliert haben, in denen populäre Kulturerzeugnisse programmatischer Bestandteil didaktischer Konzeptionen und Zielformulierungen sind.⁵ Trotz dieser Vorarbeiten wird in der Bildungsforschung ein „wesentlicher, alltagsbestimmender Teil der Kultur“, inklusive seines Publikums, vielfach ausgeblendet (Hornberger 2017, S. 111). Bis heute wurden zudem Themen und Theorieangebote der *Popular Culture* als Teildisziplin der *Cultural Studies* in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften weitgehend ignoriert. Dabei bietet die populäre Kultur zwei-

2 Die Rede von der Bildungsökonomisierung ist mittlerweile in den allgemeinen Sprachgebrauch eingegangen. Hierzu zählen auch Begriffe wie Humankapital, lebenslanges Lernen, Lerncoaching, *employability* und anderes mehr.

3 Siehe auch den Beitrag von Jürgen Mittelstraß in diesem Heft.

4 Das zeigt sich an einschlägigen Publikationen, in denen nur selten Populärkultur und (kulturelle) Bildung zusammengedacht werden, siehe beispielsweise das von Scheunpflug und Prenzel (2013) herausgegebene Themenheft „Kulturelle und ästhetische Bildung“ und Liebau et al. (2014). Kulturelle Bildung wird hier immer noch fast ausnahmslos auf die klassischen Bereiche Kunst, Tanz, Schauspiel, Musik etc. bezogen. Zu den Ausnahmen siehe den Beitrag von Ralph Höger und Stefanie Samida in diesem Heft.

5 Sowohl der (fächerübergreifende) Projektunterricht als auch Konzepte der ‚Leseerziehung‘ und der ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ sind aus der Einbeziehung jener (pop-)kulturellen Artefakte entstanden (und in ihr begründet), die zur Alltagskultur von Kindern und Jugendlichen gehören.

fellos einen Anstoß für vielfältige Bildungsprozesse, bestimmt sie doch einen großen Teil unseres Alltags.⁶ Gerade Bildungsprozesse im Alltag und hier wiederum solche im Populärkulturellen sollten daher in ein modernes Konzept von Bildung integriert werden.⁷

Im Zuge einer zunehmenden Kritik an einer normativ-elitären Verwendung des Bildungsbegriffs, insbesondere im schulischen Kontext, zeigt sich im Laufe der 1970er und 1980er Jahre die Tendenz, den klassischen Humboldt'schen Bildungsbegriff zunehmend in Frage zu stellen, den Bildungsgedanken gleichsam umzuwerten und auf die Verwertbarkeit von (schulischem) Wissen zu fokussieren.⁸ Dies führte zu einem spannungsreichen Dualismus, der die gegenwärtige Diskussion prägt: Einerseits können wir im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs eine Ent-Elitisierung des Bildungsbegriffs beobachten, auf der anderen Seite finden dort seit geraumer Zeit diejenigen Gehör, die einer Ökonomisierung der Bildungslandschaft Vorschub leisten.

3 Identität

In das Konzept von Bildung fließen, das dürfte deutlich geworden sein, immer auch Aspekte der kollektiven und personalen Identitätskonstruktion ein.⁹ Die kollektive Seite findet sich beispielsweise in Bezeichnungen wie ‚europäische Bildungstradition‘ und ‚deutsche Bildungsidee‘ wieder. Bildungsprozesse sind zugleich aber immer individuelle Prozesse der Identitätsbildung, die ganz besonders heute, angesichts großer gesellschaftlicher Veränderungen und Verwerfungen, von großer Bedeutung sind.¹⁰ Bildung und Identität besitzen also eine persönliche und zugleich eine gesellschaftliche und politische Dimension. Dies zeigt sich beispielsweise in den Debatten um kulturelle Vielfalt, Heterogenität und Diversität, die sich wiederum im wissenschaftlichen Diskurs in Konzeptionen von interkultureller Bildung niederschlagen.¹¹

6 Man könnte hier mit Nida-Rümelin (2013, S. 231) argumentieren, der als ein Prinzip humaner Bildungspraxis die „Einheit des Wissens“ anführt.

7 Vgl. den Beitrag von Ralph Höger und Stefanie Samida in diesem Heft.

8 Vgl. z. B. Bollenbeck (1994).

9 Uns geht es im Folgenden um personale Identität bzw. individuelle Prozesse der Identitätsbildung. Zur kollektiven Identität siehe z. B. Straub (1998, S. 96–104); Niethammer (2000); zu unterschiedlichen Perspektiven auf (politische) Identität(en) innerhalb der Politischen Bildung siehe Fischer et al. (2015).

10 Vgl. z. B. jüngst Fukuyama (2018).

11 Einführend vgl. z. B. Gogolin et al. (2018).

Ähnlich wie Bildung ist Identität nichts, „was eine Person ein für alle mal besitzt, gar von Geburt an mit sich bringt“ (Straub 1998, S. 87). Im Sinne des hier vertretenen konstruktivistischen Verständnisses von Identität ist die Ausbildung von Identität als Teil eines individuellen, subjektiven Prozesses zu verstehen. Man kann hier zweifellos von einem *doing identity* sprechen. Denn jede und jeder von uns vollbringt täglich Identitätsarbeit, formt sozusagen Subjektivität – sei es durch Abgrenzung zu anderen oder über biographische Selbsterzählungen, indem Heterogenes in eine kohärente und stimmige Erzählung transformiert wird. Die soziale und kulturelle Praxis bzw. die sozio-kulturellen Lebensbedingungen nehmen dabei eine wichtige Funktion ein (vgl. ebd.), sie bilden gewissermaßen das Fundament, auf dem Identität aufgebaut wird. Schließlich sind wir in unserem Leben fortwährend Veränderungen unterworfen, zu denen wir uns – wie auch immer – verhalten müssen. Identität ist daher immer ein konstruktiver Akt (vgl. ebd., S. 93).

Das heißt wiederum – und das ist zentral –, dass Identität fragil, stets nur vorläufig ist (vgl. Straub 1998, S. 82). Und das bedeutet, dass nicht feststeht und feststehen kann, wer man ist, sein will und sein kann (vgl. ebd., S. 88) oder anders ausgedrückt: Identität ist per se defizitär, sie bleibt „*prinzipiell* unvollständig und unvollendet“ (Straub 2004, S. 280).¹² In diesem Sinne ist Identität immer etwas Unbestimmtes, das sich auch in Umschreibungen wie Patchwork-Identität oder Identität als Collage ausdrückt (Nunner-Winkler 2009, S. 355). Diese Unbestimmtheit bzw. Offenheit meint aber nicht Orientierungslosigkeit oder gar den Verzicht auf Kohärenz. Offenheit bedeutet, sich aus einer multiperspektivischen, reflexiven Grundhaltung heraus zu neuen Einflüssen und Veränderungen zu verhalten.

4 Vier Beiträge, vier Perspektiven

Das vorliegende Themenheft sucht mit den vier Beiträgen das umrissene Panorama von Bildung und Identität aus unterschiedlichen Richtungen einzukreisen, zu reflektieren und exemplarisch zu beschreiben. Die Autorinnen und Autoren setzen sich aus ihrer disziplinären Perspektive mit diesen Konzepten auseinander und nehmen dabei auch gesellschaftliche und politische Dimensionen in den Blick, wenn etwa der Wert populärer Kultur für die kulturelle Bildung erörtert oder die zunehmende Propagierung der Ausbildung nützlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bildungsdebatten kritisch hinterfragt wird.

¹² Gleiches könnte man für Bildung sagen, auch sie bleibt unvollständig und unvollendet.

Der erste Beitrag von *Jürgen Mittelstraß* (Konstanz) greift diese Thematik in neun Thesen auf und verweist darauf, dass gelehrtes Wissen – und damit Bildung – in unserer modernen, immer schneller und komplexer werdenden Gesellschaft zunehmend in den Hintergrund gedrängt wird. An die Stelle von Bildung trete mehr und mehr der Begriff ‚Ausbildung‘, der vor allem technischen, ökonomischen und politischen Zwängen folge. Dieser Wandel von Bildung zu Ausbildung sei letztlich ein Paradoxon, denn gerade eine sich ständig wandelnde Gesellschaft bedürfe eines Bildungsbegriffs, der auf Elementen wie Nachdenklichkeit, Mündigkeit, kritischer Urteilskraft und Orientierung basiert und sie zugleich ermöglicht. Nur ein so verstandenes Konzept von Bildung verhindere, dass die Gesellschaft an ihrer eigenen Wandelbarkeit zugrunde geht.

Steht bei *Jürgen Mittelstraß* der Bildungsbegriff im Vordergrund, fokussiert *Jürgen Straub* (Bochum) seinen Beitrag auf den Identitätsbegriff und dabei explizit auf das Konzept der personalen Identität. Die Identität einer Person, so hebt er hervor, gehe immer mit einer Offenheit für Erfahrungen einher – dazu gehörten Erfahrungen des Neuen und Anderen genauso wie Erfahrungen mit sich Selbst und dem Fremden. Die Betonung, dass Identität und Offenheit zusammengehören, sei heute mehr denn je von Bedeutung, werde Identität doch allzu oft mit dem Konzept der Totalität gleichgesetzt, das für Abwehr und Exklusion des Neuen und Fremden steht und damit für Veränderungsresistenz. Auf der anderen Seite dürfe Identität aber auch nicht mit ‚Multiplizität‘ verwechselt werden, denn zu viel Offenheit führe zu einer Fragmentierung und damit zu einem vollständigen Zerfall von Persönlichkeitsstrukturen.

Ralph Höger und *Stefanie Samida* (Heidelberg) richten ihren Blick sowohl auf Fragen der Bildung als auch auf den Aspekt der Identitätsbildung. Sie gehen in ihrem Beitrag der Beziehung von Populärkultur und kultureller Bildung nach und verdeutlichen anhand zweier Beispiele – dem Nachspielen von Vergangenheit in der ‚Living History‘ und der Science Fiction-Serie *Star Trek* –, dass populäre Kultur auf unterschiedliche Art und Weise Bildungserfahrungen ermöglicht und zur Identitätsbildung beizutragen vermag. Das Autorenduo plädiert daher dafür, die Beziehung von kultureller Bildung und populärer Kultur weniger miss-träuisch zu betrachten, sondern zukünftig das pädagogische Potential populär-kultureller Phänomene zu nutzen und informelle Bildungsprozesse zu fördern.

Der letzte Beitrag widmet sich nicht nur Humboldts klassischer Bildungstheorie, *Georg Zenkert* (Heidelberg) greift darüber hinaus auch Hegels Konzept der Bildung als Entfremdung heraus, die Hegel als zentrales Kriterium gelungener Bildung betrachtet. Zenkerts begriffs- und ideengeschichtlicher Analyse macht deutlich, dass sich Humboldt und Hegel – trotz unterschiedlicher Zugänge – auf

einen gemeinsamen Fluchtpunkt beziehen, der sich in der Idee, Bildung als Weltoffenheit zu begreifen, widerspiegelt. Dabei zeigt sich eindrücklich, dass dem heutigen kompetenzorientierten Bildungsverständnis ein wesentlicher Bezugspunkt fehlt: das Individuum als Subjekt des Bildungsprozesses.

5 Bildung und Identität – und ihre Bedeutung für die Lehrerbildung

Bildung und Identität – die beiden Begriffe gehören zweifellos zu den einschlägigen Konzepten in der Lehrerbildung, insbesondere wenn man davon ausgeht, dass der Bildungsweg die eigene Identität formt (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 245). Es ist daher Aufgabe der Hochschulen, diese in den Lehramtsstudiengängen kritisch zu erörtern und mit den Studierenden zu diskutieren. Dies umso mehr, als in den letzten Jahren der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte zurückgedrängt hat. Auch in der professionellen Lebenswelt an Hochschule und Schule ist der Kompetenzbegriff diskursiv höchst präsent: Sei es, dass die Modulbeschreibungen damit werben, in den Vorlesungen, Seminaren und Übungen würden Sachkompetenz, Vermittlungskompetenz, Reflexionskompetenz und weitere Kompetenz-Komposita vermittelt; sei es, dass in den zahlreichen Bildungsplänen für die Schulen seit Jahren hauptsächlich von eben diesen Kompetenzen gesprochen wird, die den Schüler/innen zu vermitteln seien. Doch Kompetenz und Bildung sind nicht äquivalent, und das sollte auch gegenüber Studierenden thematisiert und mit ihnen diskutiert werden.

Anders als bei der Bildung geht es bei der Kompetenz – zumindest legt dies die entsprechende diskursive Verwendung in diversen wissenschaftlichen Publikationen, Bildungsplänen und Projektbeschreibungen nahe – um den ‚Erwerb‘ von Fähigkeiten und Fertigkeiten.¹³ Dies erfolgt nicht zwingend in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Es geht vielmehr um das Erlernen von Kompetenzen, und genau hier liegt der Unterschied: Bildung im hier vertretenen Sinn kann nicht erlernt werden, denn: Man bildet sich. Kompetenzen dagegen können erlernt werden, es gibt ein methodisches Instrumentarium, wie sie erlernt und weitergegeben werden können.¹⁴ Im Kontext des hier adressierten

13 Freilich gibt es jenseits des mittlerweile vermehrt kritisierten Mainstreams auch Vertreter/innen des Kompetenzparadigmas, die von ‚Kompetenzentwicklung‘ statt von ‚Kompetenzerwerb‘ sprechen.

14 Die Empirische Bildungswissenschaft vermag den Zuwachs an Kompetenzen sogar zu messen (vgl. z. B. Riegel et al. 2015). Bildung hingegen kann nicht vermessen werden. Wie

Verständnisses von Bildung werden wir ein solches Instrumentarium nicht finden, denn in ihm spielt, wie oben dargelegt, die Lust auf das Neue – die Neugierde – die zentrale Rolle. Sie ist der ‚Stichwortgeber‘ im mühsamen und leidvollen Bildungsprozess (vgl. Dörpinghaus 2009, S. 7), der in den wenigsten Fällen zielgerichtet, sondern vielmehr als unkontrollierter und offener Prozess mit Umwegen verläuft. Es ist aus unserer Sicht daher angezeigt, die notwendigen Debatten um Kompetenz und Bildung und die dahinterstehenden Konzepte nicht nur in der Historischen Bildungsforschung sowie im Feuilleton und auf dem Sachbuchmarkt zu führen, sondern in den Hochschulen und mit den Studierenden – gerade mit denjenigen, die zukünftig in den Schulen unterrichten.

Auch der Begriff der ‚Identität‘ sollte Gegenstand eines steten Diskurses an der Hochschule sein. Die derzeitige gesellschaftspolitische Lage weltweit ist geprägt vom Sprechen über Identität, vielfach vermengt mit anderen umstrittenen Begriffen wie etwa ‚Heimat‘.¹⁵ Identität ist aber nichts Abgeschlossenes, Identität ist vielmehr etwas Unbestimmtes, das überdies „die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung [...], der Selbstreflexion und Selbstkritik“ impliziert (Straub 2004, S. 281–282). Doch wenn heute in der öffentlichen Debatte über Identität gesprochen wird, ist die implizierte Offenheit, sich neuen Einflüssen und Veränderungen auszusetzen, und die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstkritik meist nicht gemeint. Identität wird als Form der Eingrenzung und Abschottung begriffen, die gegen Wandel und Veränderung ist; Identität wird als Totalität missverstanden (siehe den Beitrag von Jürgen Straub in diesem Heft). Für Lehrende an Schulen und Hochschulen ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Identität‘ geboten, denn schließlich greifen sie täglich in Prozesse der Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Studierenden – mal mehr, mal weniger stark – ein (vgl. Oberhauser 2018).

Es ist also mehr denn je notwendig, sich jetzt und zukünftig mit Bildung und Identität insbesondere im Kontext der Lehrerbildung zu beschäftigen und sie als einschlägige Konzepte zu thematisieren. Sie stehen für Prozesse, die nie zu Ende sind. Sie stehen für Offenheit und Veränderung. In einer Gesellschaft wie der unseren sind sie daher nicht nur zentrale, sondern immer auch diskussionswürdige Begriffe.

sollte das geschehen? Welche Kriterien wollte man hier anlegen? Zur Kritik am Kompetenzkonzept siehe auch Liessmann (2014).

15 Zum Heimatbegriff siehe z. B. Greverus (1979); Applegate (1990); Jäger (2017). Der Heimat- und auch ein essentialistisch verstandener Identitätsbegriff werden neuerdings z. B. von Gruppierungen wie der „Identitären Bewegung“ zur Begründung ihrer europafeindlichen, nationalistischen Gesinnung gebraucht.

Literatur

- Applegate, Celia (1990). *A nation of provincials: The German idea of Heimat*. Berkeley: University of California Press
- Bollenbeck, Georg (1994). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Insel
- Dörpinghaus, Andreas (2009). Bildung: Plädoyer wider die Verdummung. In: *Forschung & Lehre*, 16 (9), S. 3–14
- Dörpinghaus, Andreas (2014). Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft. In: *Forschung & Lehre*, 21 (7), S. 540–543
- Eberstadt, Meike und Kuznetsov, Christin (2008). *Bildung und Identität. Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Beitrags zur europäischen Identitätsbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Fischer, Christian; Gerhard, Uwe; Partetzke, Marc und Schmitt, Sophie (2015). *Identität(en) aus Sicht der Politischen Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschauverlag
- Fukuyama, Francis (2018). *Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit und Sandfuchs, Ute (Hrsg.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Greverus, Ina-Maria (1979). *Auf der Suche nach Heimat*. München: Beck
- Hornberger, Barbara (2017). Pop machen: Anmerkungen zum Verhältnis von Theorie und ästhetischer Praxis in der Vermittlung populärer Kultur. In: R. Elberfeld und S. Krankenhagen (Hrsg.): *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*. Paderborn: Fink, S. 111–126
- Hornberger, Barbara und Krankenhagen, Stefan (2012 / 2013). Pop- und Medienkultur in der Kulturellen Bildung. In: *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/pop-medienkultur-kulturellen-bildung> [30.04.2019]
- Jäger, Jens (2017). *Heimat*, Version 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 09.11.2017. http://docupedia.de/zg/Jaeger_heimat_v1_de_2017 [30.04.2019]
- Liebau, Eckart; Jörissen, Benjamin und Klepacki, Leopold (2014). *Forschungen zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. Bobingen: kopaed
- Liessmann, Konrad Paul (2014). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay
- Nida-Rümelin, Julian (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- Niethammer, Lutz (2000). *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

- Nunner-Winkler, Gertrud (2009). Identität. In: E. Bohlken und C. Thies (Hrsg.): Handbuch Anthropologie: Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 352–356
- Oberhauser, Lia (2018). Das Ich und der Blick über den Tellerrand. In: Fokus Lehrerbildung, 24.07.2018. <https://hse.hypothesen.org/1125> [30.04.2019]
- Riegel, Ulrich; Schubert, Sigrid; Siebert-Ott, Gesa und Macha, Klaas (2015). Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster / New York: Waxmann
- Rolle, Christian (2010). Über Didaktik populärer Musik: Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: G. Maas und J. Terhag (Hrsg.): Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Oldershausen: Lugert, S. 48–57
- Scheunpflug, Annette und Prenzel, Manfred (2013). Kulturelle und Ästhetische Bildung. Themenheft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (3)
- Straub, Jürgen (1998). Personale und kollektive Identität: Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In: A. Assmann und H. Frieze (Hrsg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität, Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 73–104
- Straub, Jürgen (2004). Identität. In: F. Jaeger und B. Liebsch (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 277–303

Die Autorinnen

PD Dr. Stefanie Samida. Heidelberg School of Education; Forschungsschwerpunkte: Populäre Kulturen, Public History, Materielle Kultur
samida@heiedu.uni-heidelberg.de

Dr. Christiane Wienand. Heidelberg School of Education; Forschungsschwerpunkte: Europäische Zeitgeschichte, Erinnerungskulturen
wienand@heiedu.uni-heidelberg.de

Bildung in einer Wissensgesellschaft

Zusammenfassung. Bildung ist ein Begriff, den man in der Regel mit einer kulturellen Vergangenheit verbindet, einer Vergangenheit, die die moderne Gesellschaft weit hinter sich gelassen hat. Sie versteht sich auf dem Weg zu einer Wissensgesellschaft, die ihre Zukunft in erster Linie auf die Leistungsfähigkeit des wissenschaftlichen und des technischen Verstandes und damit auf die Ausbildung technischer Kulturen setzt. Jedes gelehrte Wissen, mit dem man den Bildungsbegriff im Wesentlichen identifiziert, hat da nur wenig Chancen. An die Stelle des Begriffs der Bildung tritt der Begriff einer an technischen, ökonomischen und politischen Zwängen orientierten Ausbildung. Tatsächlich aber war Bildung in einem umfassenden, nicht auf die Ausbildung nützlicher Fähig- und Fertigkeiten reduzierbaren Sinne noch nie so unentbehrlich wie heute. Denn die Wissensgesellschaft, auch und gerade in Form einer Informationsgesellschaft, ist auch eine Gesellschaft, die sich nicht nur als offene, sondern auch als beschleunigte Gesellschaft versteht und zu deren Credo permanente Veränderung und Innovation, schrankenlose Mobilität und chamäleonartige Flexibilität gehören. Ohne Bildungselemente geht eine solche Gesellschaft an ihrer eigenen Wandelbarkeit, zu der auch das Wissen gehört, zugrunde. Dies ist eine von neun Thesen, mit denen für einen modernen Bildungsbegriff plädiert wird.

Schlüsselwörter. Mündigkeit, Urteilskraft, Orientierung, Geisteswissenschaften

Bildung in a knowledge society

Abstract. Education, in the sense of the German concept of *Bildung*, is usually associated with a cultural past that modern society has left far behind. This society understands itself to be on the way to a knowledge society which, as a rule and in the interest of its future, puts emphasis on the capacity of the scientific and technological mind, and thus on the existence of technological cultures. Here, instructed knowledge, by which *Bildung* is essentially identified, has only little chance to be successful. The concept of education (*Bildung*) is replaced by a concept of training (*Ausbildung*) which is oriented towards technological, economic and political con-

straints. In this paper, it will be stressed that the concept of *Bildung* has never been as indispensable as it is today; and this is in a comprehensive sense which cannot be reduced to the training of useful skills and competences. A knowledge society, also and especially in the form of an information society, presents itself not only as an open but also as an accelerated society characterized by permanent change and innovation, unlimited mobility and chameleon-like flexibility. Without elements of *Bildung* such a society will be destroyed by its own changeability, to which knowledge also belongs. This is one of nine theses put forward in this essay to promote a modern concept of education.

Keywords. Maturity, faculty of judgement, orientation, humanities

Bildung und Wissensgesellschaft – das klingt wie etwas Selbstverständliches. Auf was sonst als Bildung, auf die bildende Aneignung von Wissen und den bildenden Umgang mit Wissen sollte eine Wissensgesellschaft wohl sonst setzen? Ist Bildung nicht zu großen Teilen Wissen bzw. beruht sie nicht auf Wissen und einem kenntnisreichen und urteilsstarken Umgang mit ihm? Und ist eine zeitgemäße Bildung nicht das, was eine Zeit, die auf das Wissen setzt, und eine Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft im Wissen zu bewegen vorgibt, im Wissen ihre Zukunft zu sehen glaubt, brauchen? Das sollte man meinen; doch nicht alle meinen das – und häufig gerade diejenigen, die das Wort ‚Wissensgesellschaft‘ ständig im Munde führen. Der Begriff der Bildung wirft einen unvoreilhaften semantischen Schatten, der im Wesentlichen an Vergangenes zu erinnern scheint.

Bildung, so sehen es ihre Gegner – zumindest ihre Verächter unter diesen –, ist das, was sich der Dynamik einer Zeit entgegenstellt, das, was nicht das Neue, sondern das Alte liebt, was noch an einem Kanon des Könnens und des Wissens, d. h. an sogenannten Bildungsidealen, festhält, an einem Kanon, der längst obsolet geworden ist, der für eine geschlossene, nicht für eine offene Gesellschaft steht, als die sich die gegenwärtige Gesellschaft, auch und gerade in ihrer Selbstwahrnehmung als Wissensgesellschaft, sieht. Eine offene Wissensgesellschaft, das ist eine Gesellschaft, die ihre Entwicklung und damit ihre Zukunft auf die Leistungsfähigkeit des wissenschaftlichen und des technischen Verstandes setzt, die im Wissen ihre wesentliche Produktivkraft erkennt und die bereit ist, alles, was die Wissensentwicklung und damit auch die gesellschaftliche Entwicklung behindern könnte, aus dem Wege zu räumen. Bildung und ihre Ideale könnten derartige Behinderungen darstellen; Ideale schreiben fest, während Wissen bewegt – auch das, was es idealiter selbst bewegt.

Hinzu kommt, dass Gedanken über Bildung häufig das Schicksal ihres Gegenstandes teilen, nämlich ungemein gebildet und – vielleicht aus eben diesem Grund – folgenlos zu sein. Bildung und das, was sie verspricht, sind nach weit verbreiteter Überzeugung der Sonntag unserer Welt. Deren Alltag wiederum sind Ausbildung und das, was Ausbildung in Form von nützlichen Fähig- und Fertigkeiten verspricht. Wer von Bildung spricht, meint entweder das eine, eine Welt, die feiert, oder (im Sinne von Ausbildung) das andere, eine Welt, die arbeitet. Beide Welten scheinen sich nicht zu berühren. Während die eine feiert, arbeitet die andere; Bildung und Ausbildung verlieren sich aus dem Auge.

Um es gleich zu sagen: Diese Wahrnehmung oder – wenn sie denn zutrifft – diese Entwicklung ist falsch. Nicht, weil sie zu Lasten der Bildung geht – das könnte ja gerade der gewünschte Effekt sein –, sondern weil mit dem (gewollten oder ungewollten) Verlust dessen, was Bildung einmal hieß, die moderne Welt, auch und gerade die Arbeitswelt, in Wahrheit ihr eigentümliches Wesen verliert. Dieses Wesen liegt darin, Resultat einer Kultur zu sein, in der sich die vernünftige Natur des Menschen verwirklicht. Bildung ist nichts anderes als Ausdruck dieser ausgearbeiteten Natur und ihrer Kultur. Und dies gilt auch für den Begriff des Bildungsideals. Bildungsideale, richtig verstanden, sind geklärte und die gesellschaftliche Entwicklung vorantreibende, nicht behindernde Orientierungen. Nicht zufällig verbindet sich denn auch der Begriff der Orientierungsschwäche moderner Gesellschaften meist mit dem Begriff mangelnder Bildung bzw. fehlender akzeptierter Bildungsideale. Bildung *orientiert* eben, während bloße Wissensanhäufung und das heute gleichzeitig gepflegte Vorurteil der Vorläufigkeit allen Wissens jedem ernsthaften Orientierungswillen den Rücken kehrt.

Und gleich auch noch eine Warnung in eigener Sache vorweg: Was ich im Folgenden in Form von neun Thesen und kurzen Erläuterungen vortragen werde, sind philosophische, von bildungspraktischen oder gar erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen ziemlich ungetrübte Überlegungen. Ich weiß, dass dies im Kontext einer ‚School of Education‘, d. h. in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext, ziemlich verwegen anmuten mag. Nehmen Sie sie gelassen hin.*

* Mit diesen Überlegungen schließe ich unmittelbar, wenn auch in überarbeiteter und ergänzter Form, an einige frühere Arbeiten an: vgl. Mittelstraß (1989, 2003a).

These I

Eine über den Tagesbedarf und das berufliche Kerngeschäft hinausreichende Bildung war noch nie so unentbehrlich wie in einer Gesellschaft, die sich nicht nur als offene, sondern auch als beschleunigte Gesellschaft versteht und zu deren Credo permanente Veränderung und Innovation, schrankenlose Mobilität und chamäleon-gleiche Flexibilität gehören. Ohne Bildungselemente geht eine offene Gesellschaft an ihrer eigenen Wandelbarkeit zugrunde.

In der modernen Welt – das wissen wir alle – nimmt der Zwang zur ständigen Veränderung und, damit verbunden, der Zwang zur Spezialisierung des Wissens zu. Letzteres, die fortschreitende Spezialisierung des Wissens, steht dabei in einem eigentümlichen Gegensatz zu einer gleichzeitig zunehmenden, 'technologischen' Integration des Wissens. Diese Integration, mächtig vorangetrieben durch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien, führt nicht, was man vermuten könnte, zu einer neuen (oder alten) Einheit des universal orientierten Wissenden, sondern im Gegenteil zur Kreation des *Experten*. Die moderne Welt ist in ihrem Wesen, einem sich selbst auferlegten Wesen, eine *Expertenwelt*; in dieser Welt herrscht nicht ein Leibnizscher Verstand, in dem sich noch ein Universum spiegelte, sondern der Spezialist, in dem sich fast nichts mehr oder nur noch (frei nach Schiller) eine 'geteilte Erde' spiegelt. Wer immer mehr von immer weniger weiß, ist auf die Rückseite der Universalität geraten; er sucht sie im Detail, das für ihn nun das Ganze ist.

Das aber kann auf die Dauer nicht gutgehen. Wo eine Welt zur Expertenwelt wird, ist das (alte) Ideal einer gebildeten Einheit des Wissens, auch wenn es 'technologisch' noch weiter verfolgt werden sollte, gesellschaftlich funktionslos geworden. Die Ordnung des Wissens in den Kategorien Universalität und Fachlichkeit, d. h. in einer Form der Zuständigkeit für das Ganze und seine Teile (einige Teile), wird blass, und dies vor allem dort, wo eine Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft versteht, im Wesentlichen nur eine *Informationsgesellschaft* ist, nämlich eine Gesellschaft, die weiß *wo* (Information zu finden ist), aber nicht *warum* (Wissen Wissen ist). Eigentlich ein Paradox: Je reicher wir an Information werden, desto ärmer scheinen wir an Wissen, das kompetent und kritisch beherrscht wird, zu werden. Dafür aber stand einmal der Begriff der Bildung. Ihn, und Klarheit über den Wissensbegriff selbst, gilt es, auf eine zeitgemäße Weise wiederzugewinnen.

These II

Die moderne Gesellschaft schwankt in ihrem Selbstverständnis und in ihrer Selbstbeschreibung zwischen den Verheißungen einer Informationsgesellschaft und einer Wissensgesellschaft. Dabei droht der Wissensgesellschaft paradoxerweise der Wissensbegriff verlorenzugehen.

Wo heute – in der Universität, in der Wirtschaft, vornehmlich aber im Feuilleton – die Macht des Wissens gepriesen wird, ist merkwürdigerweise mit Vorliebe von der Vergänglichkeit des Wissens die Rede. Man spricht von der Halbwertszeit des Wissens und davon, dass in immer kürzeren Zeiträumen zum Unwissen wird, was wir eben noch zu wissen meinten. Führt alles Wissen ein Verfallsdatum mit sich? Kommt und geht das Wissen wie ein launiger Gott? Bewegt sich ausgerechnet eine Wissensgesellschaft auf schwankenden Wissensplanken? Hier, denke ich, ist Entwarnung angezeigt.

In der Rhetorik von Halbwert und Verfall, die sich terminologisch an der Kerntechnik und der Lebensmittelchemie orientiert, macht sich viel Unsinn breit. Was einmal erkannt oder entdeckt ist, verliert – Irrtumsmöglichkeiten selbstverständlich immer in Rechnung gestellt – nicht etwa alle fünf Jahre, so wird häufig gesagt, seine Wahrheit. Das gilt von mathematischen Beweisen ebenso wie von vielen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, und selbst von der einen oder anderen ökonomischen und philosophischen Einsicht. Unser Wissen nimmt zu, aber es ist nicht sterblicher geworden, als es in weniger wissensorientierten und wissenstollen Zeiten war. Mit anderen Worten: Wir sollten beim Preis des Wissens häufiger auch einmal wieder an das Beständige denken, statt mit einer falschen Halbwerts- und Verfallsrhetorik seine (vermeintliche) Vergänglichkeit rühmen. Am Vergänglichen tragen wir schon schwer genug; erinnern wir uns gelegentlich des Bleibenden. Davon gibt es in der Wissenschaft und an anderen Orten des Wissens, gottlob, genug.

Da ist allerdings auch noch die seltsame Vorstellung einer Verwandlung des Wissens in (vergängliche) *Information*. Tatsächlich verändern sich in der modernen Welt die Wissensstrukturen; Informationswelten treten an die Stelle von Wissens- und Bildungswelten. Die Vorstellung macht sich breit, dass sich das Wissen selbst in Informationsform bildet bzw. mit dem Informationsbegriff auch ein neuer, ein überlegener Wissensbegriff entstanden ist. Wissen im bisherigen Sinne verliert seine Heimat im Kopf des Wissenden, es wird zum Untermieter im Haus der Information. Anders formuliert: An die Stelle eigener Wissensbildungskompetenzen treten Verarbeitungskompetenzen und das Vertrauen darauf, dass die Information ‚stimmt‘. Was soll auch ein Skeptiker vor

dem Bildschirm? In Vergessenheit gerät, dass man sich Wissen nur als Wissen der aneignen kann, dass Wissen den Wissenden voraussetzt.

Wo der Unterschied zwischen Wissen und Information verlorengeht, werden im Medium der Information auch Wissen und *Meinung* ununterscheidbar. Meinung artikuliert sich in Informationsform wie Wissen; die Überlegenheit des Wissens gegenüber bloßer Meinung wird unkenntlich (neuestes Beispiel, das sich diesen Umstand in unerträglicher Weise zunutze macht, ist die Rede von ‚alternativen Fakten‘). Abbild der Informationswelt ist damit strenggenommen auch eine Meinungswelt, keine Wissenswelt. Außerdem öffnet sich in einer Gesellschaft, die sich als Informationsgesellschaft versteht, eine unerwartete Nische nicht nur für üblen semantischen Unsinn (wie ‚alternative Fakten‘), sondern auch für eine neue Dummheit. Sie gibt sich nur dem Nachdenklichen zu erkennen und fällt im Übrigen deshalb nicht sonderlich auf, weil sie technologisch gesehen ungeheuer erfolgreich ist.

Nachdenklichkeit ist ein Geschwister des Beständigen. Nicht dass sie das Vergängliche aus dem Auge verliert; aber sie folgt, auch in Sachen Wissen und einer mit dem Wissen verbundenen Orientierung, nicht den hektischen Bewegungen des Zeitgeistes. Dabei ist es für die Nachdenklichkeit gegenüber einem Zeitgeist, der vornehmlich auf Innovationen und Märkte setzt, und in einer Welt, die es liebt, sich in Informations- und Medienwelten zu spiegeln, schwieriger geworden, sich Geltung zu verschaffen. Oberflächliche Kulturen gedeihen auch auf hohem gesellschaftlichem Niveau. Der Analphabetismus hat viele Formen; er reicht von der Lese- und Schreibschwäche bis zur Denkschwäche, und wo das Denken aufhört, beginnt das Geschwätz, z. B. im Dauerreigen der Talkshows und der Modephilosophen. In unserer Gesellschaft nimmt eine exhibitionistische Geschwätzigkeit beunruhigend zu und ein ernstes Nachdenken ab. Die Zeit wird durch das Maß des Aktuellen, oft des Seichten, nicht durch das Maß des Beständigen und des Wesentlichen geteilt – als ob es darauf ankäme, die Dummheit statt den Verstand zu demokratisieren.

These III

Wo die Vergänglichkeit des Wissens gepriesen und sein Wesen als Information beschrieben wird, droht eine durchgängige Ökonomisierung des Wissens. Wissen, das einmal Ausdruck der Vernunftnatur des Menschen war, wird zur Ware.

Was hier in einer epistemischen Begrifflichkeit – Wissen und Information – zum Ausdruck gebracht wurde, lässt sich auch in einer ökonomischen Begrifflichkeit

formulieren. Wissen – das ist heute nicht mehr Ausdruck der Aristotelischen Überzeugung, dass im Wissen die höchste Form menschlicher Arbeit liege und Wissen in diesem Sinne auch eine Lebensform darstelle, sondern ein Gut, das sich den üblichen Marktformen anpasst, das mal vergänglich, mal (mehr oder weniger) unvergänglich ist, nichts, das die Welt, die moderne Welt, beherrscht, sondern etwas, das von dieser Welt bzw. ihren Marktformen beherrscht wird.

Eigentümlicherweise versteht sich die Wissensgesellschaft in der Regel nicht so, dass hier eine Gesellschaft konsequent auf ihr wissenschaftliches, d. h. ihr epistemisches, Wesen setzt, sondern so, dass sie das Wissen als eine handelsfähige Ware entdeckt. Wer heute vor dem Bildschirm seines Computers sitzt und durch die Wissens- und Informationsbestände dieser Welt jagt – ‚surft‘, in der Sprache der Wasserfreunde –, hat nicht die wissenschaftliche Wahrheit, sondern die Unwahrheiten des Marktes und die Vergänglichkeiten gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und unterhaltender Befindlichkeiten im Auge. Wissen und Börse gehen ein ebenso überraschendes wie inniges Verhältnis ein. Nasdaq als ein alles überragender Maßstab für die Qualität von Wissen? Werden die gewohnten Geltungsansprüche und der prüfende Umgang mit ihnen durch wirtschaftlichen Erfolg und Börsennotierungen ersetzt?

Wissen ist heute in der Tat für große Teile der Gesellschaft etwas geworden, mit dem man umgeht, das man aber nicht mehr selbst betreibt. Das Zauberwort lautet *Wissensmanagement*. Wissen wird hier zum Ausdruck einer Tätigkeit, die man nicht mehr selber ausübt, über die man aber alles zu wissen glaubt, zu einem Spiel wie dem Schachspiel, dessen Regeln man kennt, dessen große Spiele man vielleicht sogar nachzuspielen vermag, das man aber, weil man es nie als eigenes Spiel zu spielen gelernt hatte, gegen jeden Nobody verlieren würde. Mit anderen Worten, es droht eine ungewohnte Distanz einzutreten zwischen Wissen und Wissendem, zwischen dem, der das Wissen vorantreibt, und dem, der das Wissen nutzt und ‚managt‘. Es ist eine Distanz, die dem Wissensprozess insgesamt abträglich ist, die das Wissen, wie gesagt, zu einem Gut macht, das jederzeit zur Verfügung steht, und den Wissenden zu einem, der sich ganz einfach nur ‚auskennt‘, sich nur noch als Dienstleistenden, nicht mehr als Teil des Wissensprozesses selbst, d. h. nur noch als dessen Vermittler und Nutzer versteht. Wissen aber, das nur noch als Ware gesehen wird, die es zu erwerben, zu vermitteln, zu managen und zu nutzen gilt, verliert sein eigentliches Wesen, nämlich Ausdruck des epistemischen Wesens des Menschen zu sein, und wird zu einem Gut wie jedes andere auch.

These IV

Bildung ist, auch wenn sie, gegen die verführerische Identifikation von Wissen und Information, Hand in Hand mit einem geklärten Wissensbegriff geht, ein Element der Orientierung und wie diese etwas Konkretes, Teil der Lebenswelt, nichts Abstraktes, Teil der begrifflichen Welt.

Bildung ist, auch wenn sie mit dem Wissen eng verbunden ist, in erster Linie ein *Können*, kein bloßes Sichauskennen in Bildungsbeständen, die auch Wissensbestände sind. Wilhelm von Humboldt hat noch immer Recht. Nach ihm ist der Gebildete derjenige, der „so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ sucht (von Humboldt [1793] 1903, S. 283). Für Humboldt war diese Welt noch eine gebildete Welt, in der sich ein gelehrter Verstand zu spiegeln versuchte, heute ist sie im Wesentlichen eine von Wissenschaft und Technik geschaffene Welt oder eben, im Selbstverständnis einer Wissensgesellschaft, eine Wissenswelt. Am Verhältnis zwischen Welt und Ich, um das es hier geht, ändert sich damit nichts. Zugleich verbindet sich der Begriff der Bildung mit dem Begriff der *Orientierung*. Orientierung wiederum ist etwas Konkretes, nichts Abstraktes wie Theorien oder die Art und Weise, wie wir Theorien weitergeben. Die Heimat der Orientierung ist die Lebenswelt, nicht die begriffliche Welt. Nicht der Theoretiker, nicht der Vielwissende und nicht der Experte ist derjenige, der Orientierungsfragen beantwortet, sondern derjenige, der lebensformbezogen die geheimnisvolle Grenze zwischen Wissen und Können, Theorie und Praxis überschritten hat. Eben das gilt auch für Bildung. Bildung und Orientierung gehören strukturell zusammen, und zwar nicht so sehr in Wissenschaftsform, sondern in der Weise einer Lebensform bzw. in Form eines Könnens, das (mit Humboldt) Welt in sich zieht und Welt durch sich selbst ausdrückt, orientierenden Ausdruck verleiht. Noch anders formuliert: Bildung ist – bezogen auf gegebene Wissens- und Erfahrungsbestände und den gekonnten Umgang mit ihnen – das Universale, im Partikularen ausgedrückt.

Moderne Gesellschaften sind in diesem Sinne orientierungsschwach geworden. Strukturen der Unüberschaubarkeit (der gesellschaftlichen Wirklichkeit), der Anonymität (der Veränderung und des Fortschritts) und der Subjektlosigkeit (in Verantwortungszusammenhängen) nehmen zu. Oder anders gesagt: In modernen Gesellschaften nimmt *Verfügungswissen*, d. h. ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel, damit ein *positives* Wissen, zu, ein *Orientierungswissen*, d. h. ein Wissen um begründete Zwecke und Ziele, damit ein *normatives* Wissen, ab. Während die wissenschaftliche und die technische Welt in die Zukunft stürmen, halten sich die moralische und die politische Welt im Wesentlichen an der Vergangenheit fest. Vor allem Europa tut sich schwer, seine eigene Entdeckung,

das in den Programmen der Aufklärung entworfene ‚Projekt der Moderne‘, aus der drohenden gegenseitigen Blockade von wissenschaftlich-technischem Verstand und moralisch-politischer Vernunft herauszuführen. Das mag allzu pessimistisch klingen, entspricht aber der Erfahrung, dass nicht länger uns der Fortschritt gehört, sondern wir dem Fortschritt gehören. Wieder sind dafür die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien ein stets gegenwärtiges Beispiel.

These V

Bildung in einer Wissensgesellschaft setzt ein leistungsfähiges Bildungssystem voraus, vor allem in seinen Wissenschafts- und damit auch in seinen Hochschulteilen. Dies schließt auch die Idee eines theoretischen Lebens, d. h. Wissenschaft als (gebildete) Lebensform, ein.

Wo von Wissenschaft die Rede ist, ist in der Regel eine besondere Form der Wissensbildung, eben die wissenschaftliche Wissensbildung gemeint. Hier geht es um Theorien, Methoden und besondere Rationalitätsstandards, denen Theorien und Methoden folgen. Wird diesen Standards, z. B. begrifflicher Klarheit, Begründbarkeit und Kontrollierbarkeit, nicht entsprochen, verliert Wissenschaft ihren Anspruch auf Objektivität und Wahrheit, werden Wissenschaft und Meinung ununterscheidbar. Doch dies ist nur eine Bedeutung von Wissenschaft, wenn auch die unter Forschungsgesichtspunkten wichtigste. Eine weitere Bedeutung ist darin gegeben, dass Wissenschaft auch eine gesellschaftliche Veranstaltung ist. Wenn wir dies meinen, sprechen wir von Wissenschaft als *Institution*. Beispiel: die Universität. Hier steht die Wissensbildung unter besonderen, gesellschaftlich definierten Bedingungen, zu denen z.B. auch der Lehrauftrag der Universitäten in Verbindung mit ihrem Forschungsauftrag gehört.

Hinzu tritt eine dritte Bedeutung, die über den *methodischen* oder *theoretischen* und den *institutionellen* Charakter von Wissenschaft hinausreicht, mit diesem allerdings eng zusammenhängt. So sind wissenschaftliche Rationalitätsstandards nicht auf rein methodische oder theoretische Aspekte beschränkbar; sie verbinden darüber hinaus wissenschaftliche Rationalität mit einer *moralischen Form*. Gemeint ist: Wissenschaft ist nicht nur methodisch und theoretisch aufgeklärte Rationalität oder ein Mittel zur Differenzierung und Stabilisierung der gesellschaftlichen Organisation der Bedürfnisbefriedigung, sondern stets auch eine *Idee*, die die Natur des Menschen als Vernunftwesen betrifft, oder, mehr noch, eine *Lebensform*. Ethisch (oder moralisch) ist diese Idee, weil sie die das wissenschaftliche Subjekt leitenden (moralischen) Orientierungen betrifft (in

denen übrigens auch alle Autonomieansprüche in wissenschaftlichen Verhältnissen begründet sind). Zugleich setzt sie, um zur Entfaltung zu kommen, ein Stück realisierter institutioneller Autonomie und natürlich eine erfolgreiche wissenschaftliche Praxis, d. h. eingespielte Formen der wissenschaftlichen Wissensbildung, schon voraus. So gesehen aber ist der Begriff der Orientierung auch für die Wissenschaft nichts Fremdes oder Äußerliches. Er gehört vielmehr, auf alle hier genannten Bedeutungen von Wissenschaft bezogen, zu ihrem Wesen. Die bange Frage ist nur, ob die Wissenschaft ihr Wesen auch in die Gesellschaft hinein, und zwar wiederum in Orientierungsform, vermitteln kann.

These VI

Bildung und Ausbildung sind nur vermeintlich Gegensätze. Wissenschaft, die in der Universität der Idee der Einheit von Forschung und Lehre folgt, bildet, indem die Universität auf ihre Weise ausbildet. Mit Bologna hat das allerdings nichts zu tun.

In einer Welt, die ihre Rekrutierungsgewohnheiten vornehmlich an Märkten orientiert und die den Gelehrten durch den Spezialisten (in wissenschaftlicher Perspektive) und den Experten (in gesellschaftlicher Perspektive) ersetzt, ist die Vorstellung, dass Wissenschaft bildet, mehr oder weniger antiquarisch geworden. Bildung in Wissenschaftsform scheint ohne Rest durch Ausbildung ersetzt zu sein oder dient nur noch deren Verklärung. Auch der Politik, in ihrem Selbstverständnis als Bildungspolitik, ist schon die Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung, insofern auch die Wahrnehmung, dass beide zusammenkommen müssen, damit sowohl das eine als auch das andere gelingt, abhandengekommen. Ausbildung im trivialen Sinne beherrscht das Denken, auch in der Universitätspolitik. Vielleicht nicht ganz. Zwar hat die aufklärerische Vorstellung, dass allein das wissenschaftliche Bewusstsein wahrhaft gebildet sein könne, ihre Überzeugungskraft und wohl auch ihr gesellschaftliches Recht – Stichwort Bildungsgerechtigkeit – verloren, doch bedeutet das nicht, dass Bildung überhaupt nichts mehr mit Wissenschaft zu tun hat. Da Bildung zu einer Identitätsfindung des Individuums mit seiner Welt gehört, gilt dies auch für den Fall einer durch Wissenschaft geschaffenen Welt, unserer Welt. Eine vernünftige Identität des Einzelnen mit dieser Welt schließt Wissenschaft, den lehrenden und lernenden Umgang mit ihr, ein. Ohne sie verlöre diese Identität gerade ihr rationales Wesen.

In der Universität bedeutet dies, in der Ausbildung nicht bei einer Vermittlung von Wissensbeständen stehenzubleiben – das wäre Ausbildung im Schatten der Wissenschaft –, sondern den Lernenden in den Wissensprozess selbst zu

ziehen – das wäre Ausbildung im Lichte der Wissenschaft –, ihn nicht nur das Wissen, sondern auch den Umgang mit dem Nichtwissen zu lehren oder das Gelernte mit dem Ungelernten, das Gegebene mit dem Zukünftigen zu verbinden. Eben das nannte man einmal die Einheit von Forschung und Lehre. Der Ersatz des Humboldt-Paradigmas durch das Bologna-Paradigma, das nur noch auf das Gewusste und das Gelernte und damit auf Ausbildung in einem schulischen Sinne setzt, führt in die falsche Richtung. Deshalb wird die Universität der Zukunft – wenn sie denn eine Zukunft haben sollte – nicht diejenige Bolognas, sondern die einer erneuerten, zeitgemäßen Humboldt-Idee sein.

These VII

Im modernen Wissenschaftsbetrieb herrschen Empirie und Methode; diese setzen sich zunehmend an die Stelle von Nachdenklichkeit und Mündigkeit. Das Denken verliert seine Zeit und seine Bildung.

Die moderne Wissenschaft hat eine Ideologie: *Empirie* und *Methode*. Der ‚Industrialisierung‘ der Wissenschaft, in der – nach dem Soziologen Helmuth Plessner ([1924] 1966, S. 130–132) – eine ‚Logik der Problementwicklung‘ die Wissenschaft in Gang hält wie der Produktionsplan einen Betrieb und wissenschaftliche Arbeit zur Arbeit wie jede andere wird, entspricht das Vertrauen in die Wissenschaftsnähe der Wirklichkeit. Instrumente, nämlich Empirie und Methode, setzen sich immer konsequenter an die Stelle des Denkens. *Nachdenklichkeit*, von der im Kontext von Informations- und Wissensgesellschaft schon die Rede war und die zum Wesen des Verstandes und der Vernunft gehört – und häufig auch billiger ist als aufwendige empirische Forschungsprogramme –, scheint zunehmend entbehrlich zu werden. Außerdem fehlt für sie meist die Zeit. Managementaufgaben, Drittmittelabhängigkeiten, Evaluierungs- und Vernetzungszwänge sowie eine gewaltige Beschleunigung der rechtlichen und institutionellen Veränderungen im Hochschulwesen haben ein überorganisiertes Leben zur Folge, in dem Nachdenklichkeit wie ein rührendes Relikt aus den Faust-Tagen der Wissenschaft erscheint. Bildung ist unversehens aus der Studierstube in die Rüstkammern von Empirie und Methode geraten; sie wird sich im modernen Wissenschaftsbetrieb selbst unkenntlich.

Das Gleiche gilt für das aufklärerische Ideal der Mündigkeit in allen Bildungs- und Ausbildungsdingen. Mündigkeit besagt, wie Nachdenklichkeit, die Fähigkeit, sich im Denken und durch das Denken zu orientieren, darin nicht nur für das *Nachdenken*, im wörtlichen Sinne, sondern auch für das *Vorausdenken* zu stehen. Wieder geht es in erster Linie um Orientierung, nicht so sehr um ein

Sich auskennen im Bestehenden. Wer der Zukunft in einer *technischen Kultur*, die Wissenschaft und Technik schaffen und in der moderne Gesellschaften heute leben, nur nachläuft, hat seine eigene, selbstbestimmte schon verloren.

These VIII

Bildung ist Urteilkraft, die zwischen dem, was wir wissen, dem, was wir können, und dem, was wir (begründet) wollen, operiert. Darin erweist sie sich als ein Geschwister der Vernunft.

Bildung, wenn mit den Begriffen des Nachdenkens und des Vorausdenkens verbunden, hebt wieder ins Bewusstsein, dass Vernunft in jeglichen Orientierungszusammenhängen in erster Linie kein (positives) Wissen, sondern ein (normativ bestimmtes) Können ist. Zugleich verbinden sich Bildung und Vernunft mit *Urteilkraft*, nach Immanuel Kant ([1781] 1956, S. 183–184; Kritik der reinen Vernunft B 171) der Fähigkeit, zu einem gegebenen konkreten Fall die entsprechende Regel und damit das Allgemeine zu finden. Um diese Fähigkeit ist es in der modernen, von auseinanderlaufenden Rationalitäten, wuchernden Bilder- und Informationswelten sowie von Expertenkleinkram beherrschten Welt meist schlecht bestellt. Urteilkraft – das ist der Schritt vom Wissen zum Können, für den es keine Instruktionen gibt, vom Konkreten zum Allgemeinen, für den die Regeln erst zu finden sind, vom gelösten Problem zum ungelösten, von einer Einsicht zur anderen. Urteilkraft – das ist der sichere Instinkt der Vernunft, die greift, nicht nur berührt, verändert, nicht nur beschreibt, das Wesentliche, ohne dass es den Dingen auf der Stirn stünde, erfasst, sich aneignet, Wege ins Unwegsame legt, eben: orientiert.

Was hier möglicherweise sehr abstrakt, abgehoben, also, im üblichen Sinne, reichlich gebildet klingt, trifft, so denke ich, ziemlich genau den Punkt, an dem ein im übertragenen Sinne humanistisches Bildungsideal auch in unserer Welt wieder Fuß fassen könnte. Es geht, noch einmal mit Humboldt, um ein tätiges Begreifen der Welt; es geht entgegen einer im Wesentlichen ökonomisch bestimmten Vorliebe des Zeitgeistes für ein geteiltes Ich, z. B. ein in ein privates, ein gesellschaftliches und ein Konsumenten-Ich geteiltes Ich, um die Wiederherstellung eines ungeteilten Ich; und es geht darum, dem Begriff des Wissens, über den sich die moderne Gesellschaft zu definieren sucht, die notwendige Klarheit zu verschaffen – im erkenntnistheoretischen, im pragmatischen und im institutionellen Sinne.

Urteilkraft, um die es dabei vor allem geht, lässt sich, ebenso wie im Falle der Bildung, aber auch im Falle der klugen und anwendungsstarken *Erfahrung*, nicht lehren und lernen, weder als Lebensform noch in den üblichen Wissenschaftsformen, und schon gar nicht unter Bologna-Bedingungen. Aber sie lässt sich, in der Lebenswelt wie in der Universität, wenn diese sich an ihrem inneren Prinzip der Universalität orientiert, herauslocken, sich selbst gewahr werden, üben. Urteilkraft stellt sich ein, indem man sie gebraucht, wie Vernunft und Erfahrung. Nicht als Inspiration oder Gnade, also gewissermaßen auf der Rückseite unserer Rationalitäten, sondern als ein erworbenes und geübtes produktives Können. Auch in dieser Form sind Bildung und Urteilkraft verwandte Orientierungsweisen. Sie schützen vor der Aneignung des Ich durch die von ihm angeeignete Welt. Damit gehört auch eine zukünftige Wissensgesellschaft nur als urteilsstarke Gesellschaft sich selbst.

These IX

Bildung ist kein geisteswissenschaftliches Reservat, aber ein geisteswissenschaftliches Erkenntnisinteresse. In den Geisteswissenschaften vergewissern sich moderne Gesellschaften ihrer eigenen kulturellen Form, zu der nicht nur sie selbst gehören, sondern alle Wissenschaften, also auch die Naturwissenschaften.

In den Geisteswissenschaften unterziehen sich moderne Gesellschaften der Anstrengung, sich ihrer *kulturellen Form*, zu der auch alle Wissenschaften gehören, zu vergewissern. Ohne ein Wissen von sich selbst werden moderne Gesellschaften, gerade auch in ihrer Form als technische Kulturen, eigentümlich orientierungsschwach. Davon zeugen gegenwärtig nicht nur die erwähnte Dominanz eines Verfügungswissens gegenüber einem Orientierungswissen und Strukturen der Unüberschaubarkeit, der Anonymität und der Subjektlosigkeit, sondern auch unübersehbare Remythisierungstendenzen, etwa in neuen Religiositäts- und Esoterikformen. Damit besteht aber auch ein enger systematischer Zusammenhang zwischen Geisteswissenschaft und Bildung. Wenn Bildung etwas mit der Identitätsfindung des Ich in seiner Welt zu tun hat, dann auch mit den Geisteswissenschaften, die eben dies zu ihrer analytischen Aufgabe nehmen. Allerdings handelt es sich dabei um keinen disziplinären Zusammenhang, etwa im Sinne von Geisteswissenschaften als Bildungswissenschaften, sondern um einen aufklärerischen. Es geht darum, die kulturelle und die technische Form moderner Gesellschaften in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst zu setzen, ferner darum, die Regie über die eigene Zukunft nicht aus der Hand zu verlieren bzw. diese, wo das schon der Fall ist, zurückzugewinnen. Das geht, ebenso wie im Falle der Urteilkraft, nicht in der Weise eines positiven, sondern nur in

der Weise eines ‚gebildeten‘ Wissens. Eben deswegen sind die Geisteswissenschaften ein konstitutiver Bestandteil moderner Gesellschaften. Ohne sie verlieren diese Gesellschaften ihre Selbstwahrnehmung in Wissenschaftsform und damit auch ihre Selbstwahrnehmung in Bildungsform. Theoretisch ist das klar, praktisch nicht, d.h. auch hier kommt es in Zukunft darauf an, dass Theorie wieder zu einem Teil der Praxis wird.

Was dabei die Geisteswissenschaften selbst betrifft, so müssten diese, auf sich selbst bezogen und um die beschriebene Aufgabe auch tatsächlich übernehmen zu können, unter anderem eine *transdisziplinäre* Orientierung wiedergewinnen. Transdisziplinarität hier verstanden als die Aufhebung fachlicher und disziplinärer Parzellierungen, wo diese ihre historische und systematische Erinnerung an eine ursprüngliche Einheit der geisteswissenschaftlichen Arbeit verloren haben. Diese war einmal mit der idealistischen Konzeption von Geist und Natur gegeben und selbst noch in der Verselbständigung der Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften, die sich im Zuge ihrer Akademisierung im 19. Jahrhundert vollzog, erkennbar, z. B. in dem von Wilhelm Dilthey ([1910] 1970) angestrebten Versuch, eine Erkenntnistheorie der Geisteswissenschaften (als Theorie der geistigen Erscheinungen) zu entwickeln. Methodisch blieb dieser Versuch allerdings ohne Fundament – bis heute.

Transdisziplinarität als Forschungs- und Kompetenzform, von der heute vor allem mit Blick auf die Forschungsentwicklung in den Naturwissenschaften und die Problementwicklung in der modernen Welt (Stichworte etwa Umwelt, Energie, Gesundheit) die Rede ist (dazu Mittelstraß 2003b), gehört dabei im Grunde zum Wesen der Geisteswissenschaften; diese können sogar, ihrer ursprünglichen (idealistischen) Idee nach, als das eigentliche wissenschaftssystematische Paradigma einer transdisziplinären Ordnung gelten. Wenn nämlich der wirkliche Gegenstand der Geisteswissenschaften die kulturelle Form der Welt ist und zu dieser auch die Naturwissenschaften und alles, was die moderne Welt in ihrem wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Wesen ausmacht, gehören, dann vermögen sie diesem Umstand auch nur zu entsprechen, indem sie selbst, in ihrer Wahrnehmung der Welt und in ihren Arbeitsformen, den einmal eingeschlagenen Weg der Partikularisierung geisteswissenschaftlicher Orientierungen wieder verlassen und eine transdisziplinäre Optik einnehmen. Nicht, indem die Geisteswissenschaften zu einer Art Universalwissenschaft zu werden suchen – dieser Traum ist spätestens seit Leibnizens vergeblichen Versuchen um eine *mathesis universalis* auch auf wissenschaftlichen, nämlich logisch-methodischen Wegen, ausgeträumt –, sondern indem sie ihre disziplinären Kompetenzen in den Dienst eines transdisziplinären kulturellen Begreifens stellen. Gelingt dies, wäre das im Übrigen auch ein Weg, ihrer drohenden,

wenn nicht schon eingetretenen, Marginalisierung im modernen System der Wissenschaft entgegenzutreten.

Rückgewinnung der theoretischen Dimension von Bildung

Soweit die neun Thesen. Sie sollen die Praxis nicht durch Theorie ersetzen – das wäre ein Missverständnis –, aber ihr die Augen in ihre Zukunft öffnen. Wo nämlich die Theorie fehlt, verliert die Praxis ihre Idee und ihre Orientierung. Das gilt in einem hohen Maße auch für den Begriff der Bildung, worin nun sogar eine erkenntnistheoretische Einsicht zur Geltung kommt: Wie wir die Welt anschauen – mit unseren Begriffen, unseren Erfahrungen, unseren Theorien –, so schaut sie uns an. Eine einfache Vernunft der Tatsachen, der unser Wissen einfach folgen könnte, und eine Welt an sich, in der wir uns mit unserem Wissen orientierten, gibt es nicht. Oder anders formuliert: Wir können weder unsere Begriffe, noch unsere Erfahrungen, noch unsere Theorien – die in der Regel nichts anderes als geronnene Begrifflichkeiten und Erfahrungen sind – ablegen wie unsere Kleider. Unter ihnen käme nicht die nackte Welt, die Welt an sich, und die nackte Erfahrung, die Erfahrung an sich, zum Vorschein, sondern gar nichts.

Man kann das beklagen und die Grenzen der Rationalität, die dem Menschen ein zweitbestes Paradies zu verwehren scheinen, bejammern. Man kann sich aber auch klarmachen, z. B. mit Kant, dass wir es gerade der Spontaneität der Vernunft und der Anschauung, ihrer ‚subjektiven‘ Kraft, verdanken, dass das so ist. Und was von den Erkenntnisweisen des Menschen im Speziellen gilt, gilt auch von der Bildung – als dem inneren Auge, durch das wir sehen, der Ordnung, in der wir denken, dem Können, in dem wir uns orientieren. Wer die Welt haben will, wie sie ‚an sich‘ ist, muss daher auch Bildung in den hier beschriebenen Perspektiven – Nachdenklichkeit, Mündigkeit, Urteilskraft, Orientierung – beiseiteschieben. Nur fände er dann nichts vor, das noch Welt sein könnte. Er wäre in das Reich der Einzeller zurückgekehrt – ohne Begriffe, ohne Erfahrungen, ohne Theorien, und natürlich auch ohne Bildung.

Nüchterner formuliert: Es geht um die Rückgewinnung einer theoretischen Dimension in Bildung und Ausbildung, ohne die die Wissenschaft (in Forschung und Lehre) auch ihre eigentümliche Lebensform, als ‚akademische‘, verlöre, und ohne die die gesellschaftliche Praxis in Lehr- und Lernzusammenhängen endgültig auf ein ‚gebildetes‘ Wissen von sich selbst, das auch ein orientierendes Wissen wäre, verzichtete. Hier liegen denn auch erhebliche Aufgaben ‚geisteswissenschaftlicher‘ Art, vor allem aber der Philosophie gegenüber der Wissenschaft (deren Theorieform betreffend), gegenüber der Universität (deren Lehr-

form betreffend) und gegenüber der Gesellschaft (deren Orientierungsform betreffend). Allerdings setzt deren Erfüllung voraus, dass sich nun wiederum die Philosophie selbst in der richtigen Weise begreift, nämlich nicht primär als historische oder hermeneutische Bildung – was, mit ihrem historischen Einrücken in ein System der Geisteswissenschaften, heute überwiegend der Fall zu sein scheint –, sondern als systematische Bildung, als Arbeit an den rationalen Strukturen unserer Welt, zu denen auch die wissenschaftlichen Strukturen gehören.

Literatur

- Dilthey, Wilhelm ([1910] 1970). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Einleitung von Manfred Riedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Humboldt, Wilhelm von ([1793] 1903). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Gesammelte Schriften. Band 1, Erste Abt.: Werke I. Berlin: Behr, S. 282–287
- Kant, Immanuel ([1781] 1956). Kritik der reinen Vernunft. Werke in sechs Bänden. Band 2. Hrsg. von W. Weischdel. Wiesbaden: Insel
- Mittelstraß, Jürgen (1989). Der Flug der Eule. 15 Thesen über Bildung, Wissenschaft und Universität. In: J. Mittelstraß: Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 43–59
- Mittelstraß, Jürgen (2003a). Virtuelle Bildung? Bemerkungen zur Zukunft des Prinzips Bildung durch Wissenschaft. In: E. Arens; J. Mittelstraß; H. Peukert und M. Ries: Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung. Luzern: Edition Exodus, S. 31–47
- Mittelstraß, Jürgen (2003b). Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz: UVK
- Plessner, Helmut ([1924] 1966). Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. Tradition und Ideologie. In: H. Plessner: Diesseits der Utopie. Ausgewählte Beiträge zur Kulturosoziologie. Düsseldorf / Köln: Diederichs, S. 121–142

Der Autor

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Jürgen Mittelstraß. Fachbereich Philosophie, Universität Konstanz. Direktor des Konstanzer Wissenschaftsforums; Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie, Wissenschafts- und Philosophiegeschichte
sekretariat.mittelstrass@uni-konstanz.de

Identitäts-Bildung und die Offenheit der Person

Zusammenfassung. Im Beitrag werden Kernelemente eines komplexen Konzepts personaler Identität vorgestellt. Dabei wird deutlich, dass identitätstheoretische Begriffe – etwa ‚Kontinuität‘ oder ‚Kohärenz‘ – kontraintuitive, teilweise paradoxe Bedeutungen besitzen, die mit dem alltagsweltlichen Sprachgebrauch kaum etwas gemeinsam haben. Zu den wichtigsten Aspekten der hier vertretenen Konzeption gehört, dass die Identität einer Person mit ihrer *Offenheit für Erfahrungen* einhergeht (Erfahrungen des Neuen, Anderen und Fremden sowie der Selbsttranszendenz). Das zeichnet diese spezifische Form oder Struktur der Selbst- und Weltbeziehung einer Person gegenüber alternativen Formen aus (namentlich gegenüber der ‚Totalität‘ und ‚Multiplizität‘). Offenheit ist – wie die partielle, limitierte Autonomie sprach- und handlungsfähiger Subjekte – ein logisches, psycho- und soziologisches Implikat des Identitätsbegriffs. Abschließend werden – sehr kurz und selektiv – Beziehungen dieses Konzepts zu nach wie vor aktuellen Vorstellungen der Bildung einer Person angedeutet, sodass sich am Ende auch der eigenwillige Ausdruck der Identitäts-Bildung erschließt.

Schlüsselwörter. Identitätstheorie, Bildung, Offenheit, Autonomie, personale Identität

Identitäts-Bildung and open-mindedness

Abstract. This contribution presents key elements of a complex concept of personal identity. It shows how central terms of identity theory – such as ‘continuity’ or ‘coherence’ – have counter-intuitive, partly paradoxical meanings that have little in common with their use in everyday language. Among the most important aspects of the concept as it is employed here is the fact that personal identity entails the idea of *open-mindedness* (openness to experiences of the new, the other and strange as well as that of self-transcendence). This is what distinguishes this specific form or structure of a person’s relation to the self and to the world from other forms (namely those of ‘totality’ and ‘multiplicity’). Such open-mindedness is – like

the partial and limited autonomy of subjects who are able to act and speak – a logical, psycho- and sociological implicature of the concept of identity. Finally, this paper – briefly and selectively – sets this concept into relation with such notions of *Bildung* that are still effective and relevant today so that, in the end, the somewhat idiosyncratic term of *Identitäts-Bildung* is made sense of.

Keywords. Identity theory, *Bildung*, open-mindedness, autonomy, personal identity

1 Ausgangspunkt und erste Annäherung

Not that I would not, if I could, be both handsome and fat and well-dressed, and a great athlete, and make a million a year, be a wit, a bon-vivant, and a lady-killer, as well as a philosopher; a philanthropist, statesman, warrior and African explorer, as well as a 'tone poet' and saint. But the thing is simply impossible. (James [1892] 1984, S. 174)

Wer die mit einem Bindestrich zusammengeführten Wörter *Identitäts-Bildung* liest, mag spontan mit einem missmutigen Seufzer reagieren und voller Skepsis fragen: Warum in aller Welt müssen hier gleich zwei der in den heutigen Sozial- und Kulturwissenschaften besonders umstrittenen Begriffe aneinandergereiht werden? Und wenn schon: Was hat die Entwicklung personaler Identität mit Bildung zu tun, und was überhaupt bedeutet es denn, dass Subjekte mit sich identisch sind, sein oder werden sollen? Ist es damit nicht längst vorbei, wo zumal in den spät- oder postmodernen Gesellschaften unserer Tage jede und jeder Einzelne doch vielerlei ist und sich obendrein beinahe unentwegt wandelt? Ist es unter den Lebensbedingungen, die hoch dynamische und vielfältig differenzierte Gesellschaften bieten, nicht falsch (und außerdem sogar moralisch fragwürdig und politisch verdächtig), eine Person als Einheit und Selbstheit zu begreifen, wo sie doch – so ist häufig zu lesen – viele Gesichter und mannigfache Identitäten (oder Teilidentitäten) besitze? Ist die Bezeichnung ‚Identität‘ nicht allzu einengend, wie ein zu streng geschnürtes Korsett, wo doch die meisten ‚von uns‘ sich völlig frei bewegen wollen, dabei schnell mal die Richtung wechseln und am besten möglichst alles zugleich sein (und haben) wollen – selbst wenn sich vieles davon kaum miteinander verträgt, wie es das eingangs angeführte Zitat von William James andeutet? Ist der Identitätsbegriff nicht viel zu rigid, einfach überholt, hoffnungslos antiquiert?

Nein, das ist er nicht. Das ist die im vorliegenden Essay zu entfaltende und zu begründende Antwort. Ein hinreichend komplexes Konzept personaler Identität hat nichts an Aktualität eingebüßt. Dieses sehr abstrakte theoretische Konstrukt ist – anders als seine trivialisierten Verwandten, die oft denselben Namen tragen (und von denen es wahrlich genügend gibt) – für empirische Forschungen unerlässlich. Es ist auch in seiner normativen, ethischen und politischen Semantik und Pragmatik noch immer überzeugend. Wir haben guten Grund, an ihm festzuhalten. Es passt zu sehr vielen Personen unserer Zeit (keineswegs jedoch zu allen). Es gestattet triftige Beschreibungen ihres praktischen Selbst- und Weltverhältnisses und symbolischen Selbst- und Weltverständnisses. Identitätstheoretisches Denken hilft, diese Personen in ihrer Struktur und Dynamik besser zu verstehen. Es ermöglicht uns, verstehend zu erklären, wie sie ‚ticken‘ und warum sie zu einem bestimmten Zeitpunkt just so sind, wie sie nun einmal sind (mithin so denken, fühlen und handeln, wie sie es gerade tun). Identität ist nicht anachronistisch, sondern hoch aktuell. Mit der einschnürenden Enge einer monolithischen Einheit, in die dieser Begriff das Leben der Einzelnen angeblich einzwängt, hat er nichts zu schaffen. Dasselbe gilt für den Bildungsbegriff. Auch er ist keineswegs völlig überholt.

Allerdings muss man aus dem Sammelsurium kursierender Alternativen die besonders beachtenswerten Angebote auswählen. Was eine nach wie vor attraktive Vorstellung von Bildung angeht, begnüge ich mich mit äußerst knappen Hinweisen (im letzten Abschnitt). Den Identitätsbegriff werde ich dagegen (in Anlehnung an frühere Ausführungen, z. B. Straub 2012) ein wenig genauer unter die Lupe nehmen (im nächsten, mehrfach gegliederten Abschnitt). Dabei akzentuiere ich Aspekte, die für die ‚Offenheit einer Person‘ wesentlich sind.¹ Meine Vorgehensweise ist also höchst selektiv, für die hier verfolgten Zwecke jedoch tauglich. Die folgenden Erläuterungen sollen insbesondere verständlich machen, was es bedeutet, ein gegenüber Neuem und Fremdem offener Mensch zu sein – und weshalb diese Eigenschaft zu den konstitutiven Kernelementen eines theoretisch avancierten Identitätsbegriffs zählt – wie übrigens auch die mit dem Identitätsbegriff ebenfalls verschwisterte, regulative Idee der *partiellen Autonomie* sprachbegabter, handlungsfähiger Subjekte. Identität und Offenheit gehören pragmatisch und semantisch zusammen. Offenheit ist ein logisches, vor allem ein *psycho-* und *sozio-*logisches Implikat des hier fokussierten Konzepts ‚personale Identität‘.

1 Ausführlich widme ich mich dem interdisziplinären identitätstheoretischen Denken in folgenden Monographien: Straub (2016, S. 139–166; 2019a; 2019b; 2019c).

Dieser Punkt besitzt in unserer Gegenwart größte Bedeutung. Er ist auch für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie die Debatten im *heiEDUCATION Journal* wichtig. Nicht zuletzt wegen ihrer kulturellen Pluralität und der allgegenwärtigen, überaus störungsanfälligen Dynamik interkultureller Kommunikation sind viele zeitgenössische Gesellschaften auf Personen angewiesen, die sich gegenüber Anderen und Fremden wie auch ganz allgemein gegenüber der Entstehung von Neuem und Überraschendem offen zeigen. Im „Zeitalter der Kontingenz“ (Joas 2012, S. 206) sind Personen gefragt, die diese Offenheit entwickeln, relativ angstfrei aushalten und langfristig aufrechterhalten können. Das ist leichter gesagt als getan. Offenheit macht verletzlich. Diese Haltung strengt an, zehrt an den Kräften, weil sie mit der Bereitschaft einhergeht, Eigenes zur Disposition zu stellen, sich auf Andere und Fremde einzulassen, die einen womöglich nicht in Ruhe lassen, sondern fordern und herausfordern, zum Wandel des eigenen Selbst animieren und drängen. Offenheit für neue Erfahrungen: Diese habitualisierte Haltung oder Disposition, diese Fähigkeit und Fertigkeit ist das Ergebnis eines niemals abgeschlossenen Bildungsprozesses (und zugleich seine Voraussetzung). Sie ist in bestimmten Verhältnissen funktional. Eine derartige Funktionalität bedeutet allerdings nicht, Identität sei eine Selbst- oder Subjektivitätsform für angepasste und willfähige, durch die anonyme Macht einer Gesellschaft völlig normierte und den hegemonialen sozialen Normen gehor- sam Folge leistende Individuen. Obwohl jede personale Identität von sozialer Anerkennung abhängig ist, ist Identität kein bloßes Produkt autoritärer Unter- ordnung. Identität im hier gemeinten Sinn ist sowohl ein Resultat gelungener sozialer Integration und gesellschaftlicher Inklusion, als auch die Basis einer partiell autonomen Personalität. Identität ermöglicht es selbständigen, selbst- bestimmten Einzelnen, nach eigenem Urteil auch „Nein!“ sagen und sich gesell- schaftlichen Geboten sowie sozialem Druck aus eigener Kraft widersetzen oder entziehen zu können. Zu wissen und zu spüren, wer man ist und sein möchte, ist eine gute Grundlage dafür, eigene Überzeugungen und Orientierungen aus- zubilden sowie einigermaßen eigenständig zu handeln und zu leben – auch wenn das anderen ‚gegen den Strich gehen‘ und den (mehr oder weniger) all- gemeinen Erwartungen zuwiderlaufen sollte.

2 Identität

2.1 Die Identitätsfrage

Die Identitätsfrage stellt sich nur dann, wenn erhebliche und fortwährende Dif- ferenzierungen des Selbst in einer dynamisch sich wandelnden sozialen Welt just diese Frage aufdrängen: „Wer bin ich (geworden), wer möchte ich, wer

könnte ich morgen sein?“. Sie wird nur dort virulent, wo die Antwort nicht mehr nahe liegt oder gar vorgegeben ist. Diese zu finden und immer wieder neu und anders zu formulieren, ist den Subjekten selbst aufgegeben. Häufig fällt die Antwort schwer und bleibt von hartnäckigen Zweifeln durchzogen. Alle Ausführungen zur Identitätsfrage sind prinzipiell vorläufig. Neue Erfahrungen verlangen neue Antworten. Es ist evident: Der Identitätsbegriff ist eine Problemanzeige. Er verweist auf die empirisch vielfach diagnostizierten Verunsicherungen und Unsicherheiten, auf die Orientierungsnöte und Sinnkrisen, die für eine im 20. Jahrhundert rapide gewachsene Anzahl an Menschen typisch, ja notorisch geworden sind (vgl. Berger, Berger, Kellner 1975; Eagleton 2008; Giddens 1991, 1997; Keupp, Ahbe, Gmür 1999; Keupp, Hohl 2006; Taylor 1994, 1995; Willems, Hahn 1999). Zu diesen Menschen zählten in der zweiten Hälfte des vergangenen Säkulums nicht mehr nur einige Männer aus höheren sozialen Schichten, sondern zunehmend auch Frauen und Angehörige (potentiell) aller Klassen und soziokulturellen Milieus (vgl. Beck, Beck-Gernsheim 1994). Die Herkunft und andere Zugehörigkeiten legten nicht mehr in früherem Maße fest, wer jemand zu sein oder zu werden hatte. Soziale Rollen vervielfältigten sich rapide und konnten zunehmend von allen möglichen Individuen übernommen werden (zum Beispiel immer mehr auch unabhängig vom Geschlecht, das bekanntlich von einer Naturtatsache zu einer ziemlich beweglichen sozialen Konstruktion mutierte). Im Übrigen löste sich der Identitätsbegriff – nachdem er in der Mitte des 20. Jahrhunderts schwerpunktmäßig auf Entwicklungsaufgaben speziell in der Adoleszenz gemünzt worden war – von dieser Bindung an ein bestimmtes Lebensalter immer mehr ab (vgl. Erikson 1973). Identitäts-Bildung gilt längst als Lebensaufgabe, vor deren Bewältigung selbst Menschen im hohen Lebensalter nicht mehr verschont bleiben. Dieser fortwährende Vorgang erfordert Selbst-Veränderungen. Nur in Transitionen, in Übergängen und dem dabei vollzogenen Wandel eines Selbst kann sich dieses erhalten. So lautet die paradoxe Prämisse einer dynamischen Konzeption personaler Identität, die das Sein als *unablässiges Werden* denkt.

Bekanntlich haben sich die Bedingungen, unter denen die Identitätsfrage gedeiht (und funktional ist), in den letzten Jahrzehnten in vielen Gegenden der Welt ausgebreitet. Das hat dazu geführt, dass der ‚legitime‘ Anwendungsbereich auch des Identitätsbegriffs weiter geworden ist. Dennoch bleiben seine spezifische Pragma-Semantik, mithin seine sozio-kulturelle Relationalität und begrenzte Reichweite zu berücksichtigen. Unter Identitätsproblemen oder -krisen hat auch heute noch lediglich ein Teil der Menschheit zu leiden. Die praktischen Sorgen der Mehrheit sind anderer Art. Wer täglich Hunger leidet, stellt keine Identitätsfrage. Auch andere Gründe lassen diese Anfrage müßig und überflüssig erscheinen. Grundsätzlich gilt: Identität ist keine anthropologische

Universalie. Auch unter den Angehörigen moderner Gesellschaften finden sich Personen, deren Selbst keineswegs im Sinne des hier behandelten Identitätsbegriffs strukturiert ist.²

Der Identitätsbegriff hat seine Wurzeln in industrialisierten Gesellschaften der westlichen Welt des späten 19. Jahrhunderts. Auf sie bezogen erhielt er seinen spezifischen Sinn. Demgemäß ist es schlicht falsch, diesen Begriff auf alle möglichen Personen in der Vergangenheit und Gegenwart anzuwenden. Wer von Identität in der hier analysierten Bedeutung spricht, bewegt sich in spät- oder postmodernen Gesellschaften, die in den Sozial- und Kulturwissenschaften insbesondere durch folgende, längst zu Schlagwörtern gewordene diagnostische Prozessbegriffe charakterisiert werden: Temporalisierung, Dynamisierung, Beschleunigung, Arbeitsteilung im Zuge der wissenschafts- und technikbasierten Industrialisierung, (funktionale und soziale) Differenzierung, Mobilisierung, Flexibilisierung, kulturelle Pluralisierung, Deontologisierung, Enttraditionalisierung und Individualisierung (vgl. Beck 1986; Beck, Beck-Gernsheim 1994; Beck, Giddens, Lash 1996; Berger 1996; Giddens 1997). Identität in diesem Sinne ist nicht zuletzt Ausdruck eines erheblich gewachsenen Kontingenzbewusstseins (vgl. Joas 2012, S. 206; Rorty 1989).

2.2 Eine erste elementare theoretische Unterscheidung

Im Folgenden wird an wesentliche Bedeutungen erinnert, die der Identitätsbegriff in einem weitläufigen interdisziplinären Feld angenommen hat, in dem man auf Beiträge insbesondere aus der Psychoanalyse, dem Pragmatismus, dem symbolischen Interaktionismus, der Hermeneutik oder auch der Analytischen Philosophie trifft. Wer von personaler Identität spricht, redet von einer praktisch konstituierten und mit symbolischen Mitteln – stets unter bestimmten Aspekten – artikulierten Einheit, die diachrone und synchrone Differenzen umfasst und wegen weiterer zu erwartender Differenzierungen des Selbst unweigerlich transitorisch verfasst ist (vgl. Straub, Renn 2002). Identitätstheorien beziehen sich auf diese Einheit als eine genau beschreibbare *Form* oder *Struktur* (siehe unten). Davon lässt sich die *qualitative* Identität im Sinne inhaltlicher Bestimmungen eines Subjekts (z. B. durch charakteristische Eigenschaften, Werte, Grundüberzeugungen, Einstellungen, Orientierungen, Interessen, geliebte Tätigkeiten oder Objekte usw.) unterscheiden. Die qualitative Identität

2 Kulturvergleichende Theorien des Selbst verkomplizieren die Debatte über Identität erheblich; ich werde diesen Strang des Diskurses hier vernachlässigen (vgl. Straub, Chakkarath 2010).

eines Menschen umfasst Merkmale, die sein Leben und Handeln prägen und kennzeichnen, also etwa seine Sportbegeisterung, seine Liebe zur Musik, seine religiösen Überzeugungen und politischen Einstellungen, das Verhältnis zu seiner Familie oder seinem Freundeskreis, die Beziehungen zu weiteren signifikanten Anderen. Zur qualitativen Identität gehören gemeinhin der Beruf und die bevorzugten Freizeitbeschäftigungen, allerlei Leidenschaften und Abneigungen sowie subjektiv bedeutsame Erlebnisse in einer bewegten Lebensgeschichte. Solche Qualifizierungen vermitteln eine konkrete, anschauliche Vorstellung von der betreffenden Person und ihrer Welt. Es versteht sich von selbst, dass diese recht konkrete Vorstellung, dieses fein zisierte Bild auf Selbstauskünfte dieser Person angewiesen ist. Antworten auf die Identitätsfrage geben, wie gesagt, zuallererst die Subjekte selbst. Ohne die Perspektive der ersten Person geht hier gar nichts. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Selbstartikulationen nicht auf die Mitwirkung und Anerkennung anderer angewiesen wären. Wie die Person selbst, so gehen auch deren Selbstthematisierungen aus einer sozialen Praxis hervor und bleiben untrennbar auf sie bezogen. Wer sein Selbst zur Sprache bringt oder in anderen symbolischen Medien artikuliert, tut das stets mit und neben anderen – oder auch gegen sie. Er (oder sie) spricht und handelt als soziales Lebewesen, vielleicht inmitten einer (nicht zuletzt therapeutischen) Kultur, in der regelmäßige, mitunter überaus ausgefeilte Selbst-Artikulationen zu einer ganz normalen Praxis geworden sind.

Eine dezidiert identitätstheoretische Perspektive nimmt ein, wer von allen inhaltlichen Qualifizierungen einer Person absieht und Identität als Problem der Bildung und Bewahrung einer einheitlichen Form oder Struktur betrachtet. Einige Konstituenten dieses komplexen theoretischen Konstrukts werden in den nächsten Abschnitten behandelt. Dabei versteht es sich von selbst, dass beides wichtig ist: der Begriff der qualitativen Identität sowie die nun anstehenden, formal- oder strukturtheoretischen Bestimmungen sind gleichermaßen unverzichtbar. Hat man diese elementare Unterscheidung getroffen, wird allerdings schnell deutlich, dass die *theoretischen* Herausforderungen und Aufgaben dort warten, wo es um die präzise Explikation des Begriffs ‚Identität‘ als einer Form oder Struktur der kommunikativen Selbst- und Weltbeziehung einer Person geht.

2.3 Autonomie, Selbsttranszendenz, Offenheit

Das Konzept der personalen Identität ist pragma-semantisch an den Begriff des Erlebnis- und insbesondere des Handlungspotentials gebunden (vgl. Straub 2019b, wo auch der hier verwendete Begriff der partiellen, limitierten Autonomie

erläutert wird). Speziell das Handlungspotential wurzelt in sogenannten Selbstwirksamkeitserfahrungen. Es zielt letztlich – in ontogenetischen Entwicklungsphasen ab der Adoleszenz – auf jene Selbständigkeit, welche eine gewisse, niemals vollständige Unabhängigkeit des Individuums von jenen (materiellen, sozialen und kulturellen) Bedingungen einschließt, unter denen es aufgewachsen ist und gegenwärtig lebt. Selbständigkeit und Selbstbestimmung sind stets bedingt und begrenzt (vgl. Honneth 1993); sie sind im konkreten Fall eine persönliche Angelegenheit, in der inter- und intraindividuelle Vergleiche die Maßstäbe liefern für die (notwendigerweise grobe) Einschätzung der jeweils erreichten Qualität und des erlangten Grades an partieller Autonomie.

Die lebensgeschichtliche Verwirklichung dieses Projekts einer sukzessiven Bildung partieller Autonomie ist nun allerdings nur dann möglich, wenn und solange es einer Person gelingt, eine durch Selbsttransformationen konstituierte und durch anhaltenden Wandel gekennzeichnete psychische Struktur *zu sein* und diese Struktur in vielfältigen Übergängen auszudifferenzieren und *just dadurch zu erhalten*. Wer sein Leben und Handeln selbst bestimmen will, muss einigermaßen klar spüren und sagen können, wer er (oder sie) ist und sein möchte. Und er muss sich auf Änderungen einlassen und einstellen können. Die als Identität bezeichnete dynamische Struktur der kommunikativen Selbst- und Weltbeziehung eines Individuums ist offen für die Erfahrung von Neuem und damit für verschiedene Modi kreativer Selbsttranszendenz. Hans Joas (1997) entwickelt diesen Begriff als Antwort auf die Frage, wie im Leben eines Menschen starke Bindungen an orientierungsstiftende, handlungsleitende Werte entstehen. Dies geschehe eben in besonders bewegenden, berührenden, vielleicht erschütternden Erlebnissen der Selbsttranszendenz. Personen können – zum Beispiel – starke affektive Erfahrungen in der Natur machen, als religiös Gläubige von der Nähe des Heiligen ergriffen werden oder mit offenen Ohren eine Musik hören, die sie emotional mitreißt und in eine andere, vielleicht imaginäre Welt führt. Nicht allein die Natur, die Religion oder die ästhetischen Felder der Kunst bieten vielfältige Chancen, das eigene Selbst zu transzendieren. Personen können ihre bisherigen Selbst-Grenzen auch dann überschreiten (transzendieren) und nachhaltig verschieben, wenn sie der liebende Blick eines anderen Menschen in unbekannte Gefilde versetzt oder erotische Begegnungen Grenzerfahrungen ganz eigener Art mit sich bringen. Auch an sportliche Tätigkeiten, die körperliche Grenzen spürbar werden lassen und ausweiten, gar überwinden, kann man denken. Solche Beispiele gibt es zuhauf. Wir alle kennen irgendwelche Erfahrungen der Selbsttranszendenz und dürfen bestätigen, dass sie entscheidend dafür sein können, dass uns bestimmte ‚Dinge‘ außerordentlich wichtig, eben besonders wertvoll geworden sind. Sie bedeuten uns fortan viel, manchmal, in herausgehobenen Ausnahmesituationen jedenfalls,

beinahe alles. Sie bilden Werte, an denen wir uns, unser Leben und Handeln, langfristig ausrichten und orientieren. Wir wollen das so – mitunter nach reiflicher Überlegung, oft ganz spontan und weil wir ‚einfach gar nicht anders können‘ – und betrachten eine derartige, mit Wertbindungen verflochtene Praxis und Lebensführung als Teil unserer autonomen Personalität. Das Gemeinsame an diesen höchst unterschiedlichen Erfahrungen der Selbsttranszendenz ist: sie führen Neues mit sich, tragen zur weiteren Öffnung unseres Selbst bei, machen es empfänglich und bereit für Veränderungen (und überhaupt für den Modus einer transitorischen, in Übergängen und Veränderungen sich vollziehenden Existenz). Die (kulturgeschichtlich und psychohistorisch) kaum zu überschätzende Funktion der Öffnung der psychischen Struktur einer Person – insbesondere gegenüber Anderen und Fremden – ist dem modernen Identitätsbegriff von Beginn an eingeschrieben. Offenheit verlangt Aufgeschlossenheit für Andere(s) und sogar Fremde(s). Sie erfordert die Bereitschaft zu Selbstveränderungen sowie eine Portion jenes – eine gewisse Selbstsicherheit voraussetzenden – Mutes, welcher es Menschen gestattet, sich anderen gegenüber verletzlich und nicht zuletzt veränderungsbereit zu zeigen. Offenheit ist ein Kernelement personaler Identität.

In der Persönlichkeits- und differentiellen Psychologie bezeichnet das Konzept der Offenheit (für Erfahrungen) ein Persönlichkeitsmerkmal, das – wie Extraversion (Geselligkeit), Verträglichkeit (Rücksichtnahme, Kooperationsbereitschaft, Empathie), Gewissenhaftigkeit (Perfektionismus) und Neurotizismus (emotionale Labilität, Verletzlichkeit) – eine der fünf Hauptdimensionen einer Persönlichkeit darstellt (nach dem faktorenanalytischen „Fünf-Faktoren-Modell“, das in jedem Lehrbuch unter dem Stichwort „Big Five“ dargestellt wird; vgl. z. B. Asendorpf, Neyer 2012). Die meisten Menschen bewegen sich, was das Merkmal der Offenheit angeht, in einem mittleren Bereich. Extreme Werte sind, wie bei jeder statistischen Normalverteilung, selten. Menschen, deren Offenheit für Erfahrungen besonders ausgeprägt ist, werden zum Beispiel durch folgende Adjektive charakterisiert:³ einfallsreich, originell, erfinderisch, phantasievoll; intellektuell neugierig, offen für neue Ideen; interessiert an Ästhetischem wie Kunst, Musik und Poesie; Vorliebe für Abwechslung (statt Routine), Neigung zu neuen Aktivitäten, neuen Reisezielen, neuem Essen usw.; aufmerksam für eigene und fremde Emotionen. Am anderen Ende der normalverteilten Skala trifft man auf Merkmale wie konservativ, konventionell, routiniert, uninteressiert, wenig einführend usw. Das ist natürlich eine etwas grobe und allgemein gehaltene Liste. Sie enthält jedoch Merkmale, die zum hier empfohlenen theoretischen

3 Siehe dazu in aller Kürze auch die Wikipedia-Einträge: [https://de.wikipedia.org/wiki/Offenheit_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Offenheit_(Psychologie)); [https://de.wikipedia.org/wiki/Big_Five_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Big_Five_(Psychologie)) [30.04.2019].

Identitätsbegriff (und auch zur Idee der Bildung) passen. Dazu gehören vor allem Eigenschaften, die es mit sich bringen, dass sich Personen Neuem und Ambivalentem, insbesondere herausfordernden Anderen und Fremden wirklich so aussetzen, dass sie aus den existentiell bedeutsamen Erfahrungen, auf die sie sich einlassen, verändert hervorgehen.

Das wusste auch der psychoanalytische Ich-Psychologe Erik Homburger Erikson sehr genau; sowohl eigene Lebenserfahrungen als auch seine klinischen Erfahrungen im therapeutischen Setting verschafften ihm diese bleibende Einsicht. Dem einflussreichen Psychoanalytiker verdanken sich die Popularisierung des Lexems ‚Identität‘ sowie wichtige Beiträge zur Bestimmung des komplexen Konzepts. Er nämlich war es, der seine Pragma-Semantik nachhaltig festschrieb, indem er sie in einem *triadisch* gegliederten Begriffsfeld entfaltete, in welchem der Metapher der Offenheit eine Schlüsselstellung zukommt. Von der Sache her findet sich diese Auffassung bereits in älteren Schriften, namentlich etwa bei amerikanischen Pragmatisten. Den Identitätsbegriff selbst prägte jedoch erst Erikson in maßgeblicher Weise. Schauen wir uns seine triadische Begriffsbestimmung genauer an. Dazu muss man sich drei Konzepte vergegenwärtigen, die alternative Formen oder Strukturen der kommunikativen Selbst- und Weltbeziehung einer Person bezeichnen. Dabei stößt man erneut auf die konträren Begriffe ‚Geschlossenheit‘ und ‚Offenheit‘.⁴

2.4 Die Trias von Identität, Totalität, Multiplizität

Die Pragmatik und Semantik des hier behandelten Begriffs geht *gerade nicht* in der spannungsreichen Dualität zwischen Identität und Nicht-Identischem auf. Diese ebenso gängige wie verfehlte *binäre Kodierung* und *dualistische Konstruktion* hat die gesamte Identitäts-Diskussion über Jahrzehnte hinweg in Sackgassen geführt. Meistens nahm man nämlich an, dass sich der umstrittene

4 Dass ‚Offenheit‘ ein theoretisch wichtiges Thema der Sozial- und Gesellschaftstheorie ist, zeigen viele einschlägige Beiträge, darunter auch systemtheoretische Arbeiten wie die von Armin Nassehi (2003). Seine Studien über „Geschlossenheit und Offenheit“ sind allerdings in wesentlichen Punkten ganz anders angelegt als die hier unternommene Untersuchung personaler Identität. Der passionierte Systemtheoretiker begreift Offenheit und Geschlossenheit nämlich gerade nicht als alternative, konträre Merkmale, die man sozialen (oder psychischen) Systemen zu- oder absprechen könnte: „Es geht also nicht darum, offene von geschlossenen Systemen zu unterscheiden, sondern darum, *Offenheit als Funktion von Geschlossenheit anzusehen*“ (ebd., S. 83). Diese dezidiert systemtheoretische Perspektive und Terminologie, die die Geschlossenheit radikal selbstreferentieller, autopoietischer Systeme und der diese Systeme (und sich selbst) beobachtenden, konstruktivistischen Systemtheorie als unabdingbare Voraussetzung ihrer Offenheit rekonstruiert, lässt sich mit der hier vertretenen nicht vereinbaren.

Kandidat im Lichte seines – *eines einzigen!* – Gegenstücks bestimmen ließe. Identität erschien demgemäß als pures Gegenteil des Nicht-Identischen (oder der Differenz). Diese binäre Logik greift indes zu kurz. Das Unterscheiden muss hier mindestens *triadisch* angelegt werden, wenn die Bedeutung des Begriffs ‚personale Identität‘ angemessen erfasst werden soll. Dann wird auch deutlich, dass der sozialwissenschaftliche (insbesondere sozialpsychologische) Identitätsbegriff keineswegs ein bloßes Gegenstück zu Differenz darstellt. Identität ist vielmehr – auf eine Formel gebracht – die *Einheit ihrer Differenzen*. Sie enthält mithin Nicht-Identisches. Diese abstrakten Formulierungen werden verständlicher, wenn man sich die triadischen Unterscheidungen ansieht, mit denen das identitätstheoretische Denken notwendigerweise operiert. Seine dreigliedrige Anlage besitzt die Form eines Kontinuums, dessen Enden durch die Begriffe Totalität einerseits, Multiplizität (Diffusion, Dissoziation, Fragmentierung) andererseits abgesteckt sind. Der theoretische Identitätsbegriff liegt also zwischen diesen Extremen. Er ist in der Mitte des Kontinuums platziert, was in praktischer Hinsicht bedeutet: er besetzt eine Position, in der sich die Extreme vermeiden lassen.

Nur wenn man *auf beide Seiten* des Kontinuums blickt, versteht man, was im Zentrum liegt und bereits von Erikson (1973) exakt dort angesiedelt wurde. Er nahm in seinen Definitionen stets beide kontrastive Vergleichshorizonte, eben die Gegenhorizonte Totalität und Multiplizität, in Anspruch, um den Identitätsbegriff zu klären. Er hatte also eine Trias von soziokulturellen und psychosozialen Optionen der Strukturierung kommunikativer Selbst- und Weltbeziehungen vor Augen, wenn er von Identität sprach. Er unterschied Identität einerseits vom Nicht-Identischen in Gestalt einer Multiplizität, welche die Erlebnis-, Orientierungs- und Handlungsfähigkeit einer Person massiv untergräbt (zersetzt und zerstört). Der im Umgang mit dem Leid seiner Analysanden und Patientinnen erfahrene Therapeut sah hier im Übermaß sogenannte *dystone* Kräfte walten, die die leib-seelische Integrität einer Person massiv bedrohen und zu einem zerrissenen Selbst führen können. Störungen des Zeitsinns etwa (z. B. Erinnerungsstörungen oder die Unfähigkeit, bestimmte Ereignisse zu antizipieren und sich in der Zeit zu orientieren) betrachtete er als typische Symptome dieses Syndroms. Die Grenzen zwischen Identität und dissoziativer, fragmentierter Multiplizität sind freilich fließend. Keine Identität ist jemals frei von dystonen Kräften und diffusen Tendenzen. Das Nicht-Identische ist demnach nicht einfach nur ein Gegenbegriff, sondern – paradoxerweise – auch ein integraler Bestandteil personaler Identität. Diese ist als integrative Einheit ihrer Differenzen eine dynamische und unabschließbare, permanent von Spannungen, Konflikten und Krisen bedrohte und zeitweise regelrecht von ihnen ‚bewohnte‘ *Synthese des Heterogenen* (vgl. Ricœur 1996; Straub 2012).

Andererseits grenzte Erikson den Identitätsbegriff von einer Totalität ab, welche just jenes gewaltförmige, Gewalt nach ‚innen‘ und ‚außen‘ freisetzende Zwangsgelächter symbolisiert, das manche (postmodernen, poststrukturalistischen) Kritiker/innen moderner Identitätstheorien – grotesker Weise – pauschal als Identität missverstehen und bezeichnen (vgl. dazu Straub 2019c).⁵ Totalität ist eine geschlossene, starr auf ihre eigene Reproduktion, möglichst rigide Verfestigung und unnachgiebige Behauptung hin angelegte Struktur. Nichts von draußen, jedenfalls nichts Anderes und Fremdes, darf hinein, nichts von drinnen hinaus, jedenfalls nicht mit dem Anderen und Fremden in Kontakt und in ko-modifikativen *Austausch* kommen, weil dann unvermeidliche Vermischungen und ‚Verunreinigungen‘ drohen. Totalität beschränkt den Austausch nach Möglichkeit auf die auto-reproduktive ‚Anrufung‘ des identifikatorisch besetzten Eigenen und Vertrauten. Sie versagt, vermeidet und versperrt Kommunikation im engeren Sinne, sobald es um die Einbeziehung des Neuen, Anderen und Fremden geht. Sie zieht scharfe Grenzen und errichtet hohe Barrieren. Kommunikationshürden und Kontaktsperren charakterisieren diese Struktur. Totalität steht für Veränderungsresistenz, Abwehr und Exklusion des Neuen und Fremden. Diese Form der kommunikativen Selbst- und Weltbeziehung pocht auf eindeutige, klare Grenzen, die nicht überschritten und verschoben werden dürfen (vgl. Erikson 1973, S. 156; Straub 2019b).⁶

Nimmt man noch die beiden Zwischen- oder Übergangsstufen der *adaptiven Diffusion* (deren Erforschung sich vor allem James Marcia verdankt) sowie der *adaptiven Rigidität* hinzu, lässt sich das oben Ausgeführte in ein übersichtliches Schema bringen (Abb. 1). Diese Darstellung veranschaulicht noch einmal, dass zwischen allen Positionen fließende Übergänge bestehen. Sie kann überdies verdeutlichen, dass es hier nicht darum geht, eine Person eindeutig oder gar ein für alle Mal auf einer der markierten Positionen zu verorten. Wir alle bewegen uns vielmehr nahezu unentwegt auf diesem Kontinuum, ohne jemals völlig zur Ruhe zu kommen. Und wir alle wissen (zumindest implizit, also aus eigener, jedoch nicht eigens reflektierter Erfahrung), dass es zur Aufrechterhaltung der psychosozialen Gesundheit, der seelischen Integrität und Handlungsfähigkeit des Selbst zumindest vorübergehend notwendig (oder jedenfalls subjektiv unvermeidlich) sein kann, sich um die Positionen der adaptiven Rigidität oder

5 Selbstverständlich kann man (eigen- oder fremdinitiierte) Identitätszuschreibungen auch als oktroyierte Identitäts~~zumutungen~~ erleben, unter denen man leidet (vgl. Böhme 1996, S. 334). Ebenso können Personen jedoch durch Identitätsdiffusion und -verlust Schaden an Leib und Seele nehmen, selbst in den Zeiten eines durch möglichst unverbindliche Bindungen charakterisierten „flexiblen Menschen“ (Marcia et al. 1993; Sennett 2000).

6 Interessante Begegnungen mit totalitär strukturierten Selbst- und Weltbeziehungen macht man auch bei der Lektüre des hoch aktuellen Buches von Lantermann (2016).

adaptiven Dissoziation herum zu bewegen. In bestimmten Lebenslagen und Situationen mag das psychisch funktional sein. Wir alle ‚schotten uns schon mal ab‘ und ‚igeln uns ein‘, zeigen uns gegenüber allen Erfahrungen des Neuen, erst recht gegenüber verunsichernden Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen also keineswegs offen. Ebenso wie wir uns (absichtlich oder unwillkürlich) verschließen können, mögen wir von dissoziativen Erlebnissen bedrängt und bedroht werden und dann um die Erlebnis- und Handlungsfähigkeit unseres ansonsten leidlich integrierten Selbst fürchten.

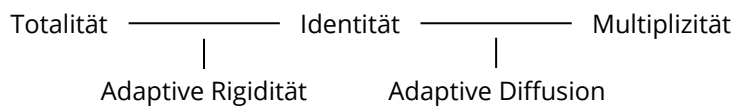


Abb. 1: Schematisches Kontinuum struktureller kommunikativer Selbst- und Weltbeziehungen

Identität fungiert als Modus einer praktischen Selbstverwirklichung, die Andere(s) und Fremde(s) als eine wenigstens im Prinzip willkommene Herausforderung des Eigenen anerkennt. Die Struktur namens ‚Identität‘ verschließt sich dem bzw. den Anderen und Fremden nicht, sondern bedarf ihrer sogar – gerade auch deswegen, weil diese Anderen und Fremden das Eigene über die Grenzen des bloß Subjektiven hinausführen und somit den Horizont und das Orientierungsvermögen, das Erlebnis- und Handlungspotential einer Person bereichern können. Das geschieht häufig nicht ohne Mühe, Furcht und Angst und wird womöglich von bleibender Sorge begleitet. Es wird im Fall der Identität aber dennoch nicht einfach psychisch abgewehrt und praktisch vermieden.

Offenkundig sind die Begriffe ‚Identität‘ und ‚Totalität‘ Idealtypen – leider nicht die ‚Multiplizität‘, die *tatsächlich* zum vollständigen Zerfall von Persönlichkeitsstrukturen und zur kompletten Zerstörung des Erlebnis-, Orientierungs- und Handlungspotentials führen kann. Man denke an die Schizophrenie, die multiple Persönlichkeit sowie andere pathologische, mit massivem Leid einhergehende Dissoziationsstörungen. Identität liegt, wie dargelegt, in der Mitte des Kontinuums. Diese theoretische Topologie legt die Pragma-Semantik des fraglichen Begriffs in wissenschaftlichen Kontexten eindeutig fest. Je nach Zeitgeist und realen empirischen Lebensbedingungen geht es in identitätstheoretischen Debatten das eine Mal um die Risiken einer Annäherung an den äußeren Pol der Totalität, das andere Mal um die Gefahren einer rückhaltlosen Hingabe an die extreme ‚Option‘ der dissoziierten Multiplizität oder Fragmentierung. In psychologischer Perspektive besitzen übrigens beide Möglichkeiten ihre (manchmal) durchaus verlockenden Seiten, stellen sie doch kurzfristige (Schein-)Lösungen

für womöglich drängende Probleme in Aussicht – wie hoch der Preis, den eine totalitäre Strukturierung des Selbst ebenso wie seine Diffusion, Dissoziation, Fragmentierung oder Multiplizierung früher oder später haben werden, auch sein mag.

Identität ist eine Aufgabe und Aspiration, eine Art unerfüllbare Sehnsucht, die der Selbst-Bildung von Personen Form und Richtung verleiht. Den kontingenten Verlauf dieses Bildungsprozesses sind Menschen, wenn sie sich im Rahmen der normativen kulturellen Semantik eines offenen, differenzierten und dynamischen Selbst bewegen, zu gestalten bestrebt. Dabei stoßen sie, wie sehr sie ihrem Ziel näher kommen mögen, unweigerlich an ihre Grenzen: Der Selbst-*entzug* gehört unumgänglich zu jenem Selbst, welches Theorien transitorischer Identität seit etwa einem Jahrhundert auf den Begriff zu bringen bemüht sind (vgl. Straub, Renn 2002). Die Psychoanalyse und der Pragmatismus wussten und sagten das von Anfang an.

2.5 Kontinuität, Konsistenz, Kohärenz

Fragt man sich, wie Identität als Selbstheit, als dynamische und fragile Einheit einer Person genauer verstanden werden kann, sind drei, vor allem zwei (keineswegs einheitlich verwendete) Begriffe entscheidend. Sie alle besitzen kontraintuitive, nicht auf Anhieb verständliche Bedeutungen. Sie unterstreichen erneut, dass Identität als integrative Struktur von Differenzen bzw. als Synthese des Heterogenen spezifiziert ist. Identitätstheoretische Grundbegriffe sind allesamt keine Bezeichnungen von Zuständen, sondern Prozessbegriffe, die sich auf das prinzipiell nur vorläufige und instabile Ergebnis von praxischen,⁷ symbolischen oder mentalen Handlungen des Subjekts beziehen (zu denen auch die an Deutungsleistungen gebundene Wahrnehmung und emotionale Verarbeitung von Widerfahrnissen zählen). Die um Identität bemühte Person muss für die Kontinuität, Konsistenz und Kohärenz ihres Lebenszusammenhangs sorgen. Zu diesem Zweck dient ihr eine große, noch kaum registrierte und erforschte Fülle bewusster und unbewusster Verhaltensweisen.

Manche von ihnen richten sich auf die Relationierung, Integration bzw. Synthese des *zeitlich* Differenten, folglich auf *Kontinuität*. Dieser wichtige identitätstheore-

7 Von *praxischen* im Unterschied zu symbolischen, mentalen oder imaginativen Handlungen spricht Ernst Boesch (1991), um hervorzuheben, dass Handlungen an von ‚außen‘ beobachtbare Körperbewegungen gebunden, aber auch unsichtbar sein können, sich dann also ganz im ‚Inneren‘ einer Person abspielen mögen (wie etwa im Fall des Kopfrechnens).

tische Begriff besagt also keineswegs – wie häufig unterstellt wird –, ein Mensch bliebe sich im Laufe seines Lebens dadurch gleich (*semper idem*), dass sich in diesem Leben nichts geändert hat, weder heute noch morgen etwas ändern wird. Kontinuität gibt es vielmehr nur unter der theoretischen und empirischen Voraussetzung lebensgeschichtlichen Wandels. Dieser Begriff bezeichnet eine spezifische, an Aktivitäten des Subjekts gebundene Form der Synthese oder Integration temporaler Differenzen. Kontinuität ist an permanente *Akte der Selbst-Kontinuierung* in einem prinzipiell zeitlich strukturierten, beweglichen, anfälligen und vergänglichen Leben gebunden. Erst diese Aktivität schafft etwas Zusammenhängendes (lat.: *continuans*), mithin einen Zusammenhang, der nicht an sich gegeben ist oder ohne das Dazutun eines Subjektes zustande käme. Es ist die Person selbst, die sich *als sich veränderndes Subjekt* erlebt und wahrnimmt, sodann aber solche Unterschiede in der Zeit aufspürt, artikuliert, reflektiert und relationiert – und zwar stets aus der Perspektive einer sich wandelnden Gegenwart (also immer wieder neu und anders). Die Person bildet jenen Zusammenhang, welcher identitätstheoretisch als Kontinuität bezeichnet wird. Sie integriert dabei lebensgeschichtliche Erinnerungen, heutige Erlebnisse und Eindrücke sowie Erwartungen einer imaginierten, erhofften oder befürchteten Zukunft. Selbstverständlich können dabei bleibende ‚Lebenselemente‘ wichtig sein (etwa die eigene Muttersprache, die angestammte Heimat oder das langjährige Zuhause, oder auch die immer gleichen Handlungen in Gestalt von Gewohnheiten, Routinen, Ritualen). Abgesehen davon, dass sich vieles ändert und in besagtem Sinn zu bearbeiten ist, muss auch das Bleibende als etwas Wiederkehrendes artikuliert, aktiv bewahrt und in einen emotional erlebten, kognitiv repräsentierten und/oder symbolisch artikulierten Zeit-Zusammenhang eingebunden werden.⁸

Eine besonders wichtige, jedoch nicht die einzige Form der aktiven Selbst-Kontinuierung bildet das Erzählen von (Selbst-)Geschichten. Erzählungen thematisieren Veränderungen, beschreiben und erklären sie *uno actu* auf eigene Art. Selbst-Erzählungen plausibilisieren Veränderungen, ohne Kontingenz

8 Die Rolle des so wichtigen emotionalen Erlebens von Identität (und damit: von Kontinuität und Kohärenz) ist bis heute nicht zufriedenstellend geklärt. Es ist kein Zufall (und durchaus ein Zeichen einer phänomenologisch sensitiven, geglückten Begriffsbildung), dass viele Autorinnen und Autoren unterschiedlicher theoretischer Provenienz vom Identitätsgefühl sprechen (oder von schmerzlichen Gefühlen der Zusammenhanglosigkeit oder Sinnlosigkeit, die eine an Identitätsproblemen leidende Person mit dem eigenen Leben verbinden mag). Wie man jedoch solche Zusammenhänge – z. B. die als Kontinuität bezeichneten zeitlichen Relationen eines Selbst – empfindet, spürt oder fühlt, und wie einem ein derartiges Gefühl abhandeln kommen kann (und was alle diese psychologischen Redeweisen bedeuten), wissen wir bis heute nicht genau (trotz hilfreicher Studien, z. B. aus der Feder von Ronald Laing 1972).

zu eliminieren, und sie machen verständlich, warum ein Subjekt trotz seines lebensgeschichtlichen Wandels womöglich dieselbe, mit sich identische Person ist. Seit einiger Zeit spricht man unter besonderer Berücksichtigung der Zeitlichkeit entwerfenden und Zeit gestaltenden Funktion der Erzählung von *narrativer* Identität. Mittlerweile stellt die narrative Dimension der temporal komplexen Identität den in verschiedenen Disziplinen wohl am besten untersuchten Aspekt personaler Identität dar (vgl. Brockmeier, Carbaugh 2001; Brockmeier 2015; Bruner 1990; McAdams 1993; Ricœur 1996; Straub 1998, 2019a, 2019b).

Konsistenz bezieht sich auf die logische Stimmigkeit von Satzsystemen, also auf die Widerspruchsfreiheit in den sprachlichen Selbstthematisierungen eines Subjekts. Wenngleich auch dies nicht unbedeutend für die personale Identität sein mag (für ihre Artikulation, Kommunikation, Anerkennung durch Andere etc.), sind Menschen keine ‚logischen Automaten‘, mithin an ungetrübter Konsistenz weder immer sonderlich interessiert noch in ihrem Selbstgefühl und Selbstbewusstsein zu jedem Zeitpunkt stark davon abhängig. Wir sind gemeinhin, was die strikt logischen Ansprüche an uns und unsere Selbstartikulation angeht, recht generös. Das soll nicht heißen, dass krasse Widersprüche (in unserer bekanntlich etwas rationalistischen Kultur) völlig einerlei und dem Individuum und seinen Mitmenschen schlicht gleichgültig sein könnten. Starke interindividuelle Variationen sind hier üblich. Durch die Beachtung logischer Konsistenzanforderungen ist dem praktischen Widerstreit und den seelischen Spannungen, die eine Person fortwährend durchdringen und sogar ausmachen, allerdings nicht beizukommen.

Viel wichtiger für die Theorie personaler Identität ist der Begriff der *Kohärenz*. Damit ist ein stimmiger Zusammenhang – auch das lateinische Wort *cohaerens* lässt sich mit „zusammenhängend“ übersetzen – bzw. die Verträglichkeit von sozialen Positionen, Rollen und Optionen gemeint, die ein Mensch in verschiedenen Lebensbereichen und Handlungsfeldern (beruflichen und privaten) in der Gegenwart einnimmt (z. B. als alleinerziehender Vater, Bundesaußenminister, Homosexueller nach einem späten *coming out*, Vorsitzender des Rotary Clubs, professioneller Hochseesegler, Techno-Fan usw.). Mit solchen Rollen und Optionen sind Handlungs- und Lebensorientierungen verknüpft, die sich auch als Maximen im Sinne Immanuel Kants rekonstruieren lassen (vgl. Straub 2019b), und die besser oder schlechter zueinander passen können. Das ist keine rein logische Angelegenheit. Offenkundig ist das Kriterium der Kohärenz, wie angedeutet, nicht auf die strikt logische Vereinbarkeit von sprachlichen Äußerungen reduzierbar, sondern vielmehr auf die Verträglichkeit von soziokulturellen, institutionellen oder informellen Vorstellungen gemünzt. Es richtet die Aufmerksamkeit auf das, was in einem Leben so alles zusam-

mengehören und zueinander passen kann – und was nicht (welche Orientierungen bzw. Maximen in kohärenter Weise in ein System integriert werden können und welche nicht). Ein Beispiel: Ein strenger Katholik, ein Priester gar, kann sich im Unterschied zu einem Außenminister ein *coming out* nicht leisten, ohne massive Kohärenz- und damit Identitätsprobleme zu bekommen (von den veritablen Schwierigkeiten mit seiner Kirche einmal ganz abgesehen). Für einen Bundesaußenminister oder ein Vorstandsmitglied eines Wirtschaftskonzerns ist eine homosexuelle Orientierung und Lebenspraxis in einigen Ländern heute zumindest kein prinzipielles Problem mehr, das die betreffende Person mit kulturellen und sozialen Forderungen nach Kohärenz konfrontierte. Völlig unabhängig davon ist natürlich die womöglich fortbestehende Stigmatisierung und Diskriminierung, denen Homosexuelle ausgesetzt sein mögen – auch wenn sie Bundesminister oder Talkshow-Moderatorin, Bundesligafußballer oder Professorin sind. Der hier wichtige Punkt ist allein: Die besagte sexuelle Orientierung und Lebenspraxis verträgt sich heute – vor Recht und Gesetz und nach weit verbreiteter Auffassung – ohne Weiteres mit den exemplarisch angeführten Berufsrollen (nicht aber mit dem katholischen Priesteramt). Es ist leicht zu sehen, dass die Kriterien, anhand derer wir Kohärenz bemessen, soziokulturell höchst variabel sind und sich historisch erheblich wandeln. Sie sind im Übrigen offen für die Kreativität innovativ denkender und provokativ handelnder Individuen, die ‚Dinge‘ zusammenbringen, die andere bislang für völlig unvereinbar hielten (etwa das askriptive Merkmal des weiblichen Geschlechts mit der soziokulturellen Position und institutionellen Rolle eines katholischen Bischofs. Wer weiß, ob es in der katholischen Kirche irgendwann Bischöfinnen geben wird, eine Päpstin gar?).

Identität hängt von Kontinuität und Kohärenz unmittelbar ab. Und sie ist mit der Idee personaler Autonomie sowie mit der Vorstellung einer offenen, für Neues empfänglichen Person eng verbunden. Es sollte zu erkennen sein: Das hier vertretene, theoretische Konzept personaler Identität hat seine Passform auch in unserer spät- oder postmodernen Zeit keineswegs verloren. Es besitzt nach wie vor ein deskriptives und hermeneutisches, analytisches und explanatives Potential, über das konkurrierende Kandidaten, soweit sie überhaupt vorhanden sind, bislang nicht verfügen. Man redet keiner selbstverliebten Überheblichkeit das Wort, wenn man mutmaßt, dass identitätstheoretische Begriffe zu den besonders ausgefeilten und interessanten Ideen zählen, die Menschen zur Verfügung stehen, um sich und die anderen zu verstehen – auch solchen Menschen, deren kommunikative Selbst- und Weltbeziehungen im Sinne der Totalität oder der Multiplizität strukturiert sind (oder einer sonstigen Variante, auch einer bislang in den zuständigen Wissenschaften noch gar nicht bekannten, beschriebenen und begriffenen). Das hier behandelte Konzept personaler Identität ist zwar

mitnichten universal, es ist kein Bestandteil einer allgemeinen Anthropologie (wie ja bereits die selbst nicht universal verbreitete oder anwendbare Unterscheidung zwischen Totalität, Identität und Multiplizität anzeigt). Es ist aber ein aus den Wissenschaften kommender Vorschlag, den Menschen – gewiss nicht alle, aber viele und vielleicht zunehmend mehr Menschen – ernst nehmen und erörtern können. Dabei könnten sie durchaus zu dem Schluss kommen, dass es sich – aus den angeführten und einigen weiteren Gründen – durchaus lohnen kann, sich auf das regulative Ideal der *Identitäts-Bildung* einzulassen.

3 Bildung

In der Pädagogik genoss der Bildungsbegriff schon vor drei Jahrzehnten eine unübersehbare Renaissance (vgl. Hansmann, Marotzki 1989). Seine Wiederbelebung sollte neben Potentialen eines erneuerten Konzepts auch dessen Grenzen ausloten (z. B. Meyer-Drawe 1998). Einflussreiche Autorinnen und Autoren – in Deutschland etwa Wolfgang Klafki, Rainer Kokemohr, Christoph Koller, Winfried Marotzki, Käte Meyer-Drawe, Helmut Peukert oder sehr frühzeitig bereits Klaus Mollenhauer – empfahlen und empfehlen teilweise bis heute, am althergebrachten Begriff als einem nach wie vor unverzichtbaren Grundbegriff der Erziehungswissenschaften festzuhalten (z. B. Dietrich, Müller 1999; Klafki 1991; Koller, Kokemohr 1994; Meyer-Drawe 1998, 1999a, 1999b). Sie sichten und erneuern in ihren einschlägigen Schriften – jede und jeder auf eigene Weise – Traditionsbestände. Willkürlich herausgegriffene Beispiele: Koller (1999) sucht in seiner kritischen Lektüre einschlägiger Schriften von Wilhelm von Humboldt und Theodor W. Adorno, sodann vor allem in seiner affirmativen Auslegung von Jean-François Lyotards (1987) „philosophischem Buch“ nach wichtigen Elementen einer noch heute brauchbaren Bildungstheorie.⁹ Meyer-Drawe hält in ihren – auch begriffs- und ideengeschichtlich angelegten – Überlegungen an Bildung als einem historisch und kulturell situierten Problemfeld fest, verweist dabei jedoch beharrlich auf die anhaltende Schwierigkeit, die pädagogische Bildungstheorie und Bildungsforschung mit der Einsicht in die „Generalität unserer Leiblichkeit“ zu verbinden (Meyer-Drawe 1999a, S. 150), also mit der nach wie vor aufdringlichen Erfahrung unserer Vergänglichkeit, Hinfälligkeit und Anfälligkeit. Außerdem sei es nötig – das meinen wohl die meisten der ambitionierten

9 Sein eigener Vorschlag, den Bildungsbegriff in Anlehnung an Lyotards sprachphilosophisches Konzept des ‚Widerstreits‘ neu zu bestimmen und Bildungsvorgänge im Rahmen einer textwissenschaftlichen Biographieforschung auf sehr spezielle Weise zu erkunden, macht allerdings deutlich, dass man den Neuanfang auch allzu eng anlegen kann (zur Kritik siehe Straub 2002).

Bildungstheoretiker/innen –, den allzu idealistischen Überschwang eines Konzepts einzudämmen, das über kurz oder lang eine ziemlich aktive, übermäßig harmonische Person in ihrer vermeintlichen Ganzheit modelliere, ohne den Grenzen jedes Bildungsgeschehens sowie den niemals eliminierbaren Konflikten und Krisen, den Brüchen und Zerwürfnissen *in* der Person hinreichend gerecht zu werden (vgl. auch Thompson 2009). Niemand sei ohne Widerspruch und Widerstreit. Ich habe oben ausgeführt, dass der Identitätsbegriff genau diese Einsicht in die innere Differenziertheit und Heterogenität stark macht und dabei jede Selbst- und Weltbeziehung als ein von Ungereimtheiten und Verwerfungen, von Intransparenz und Selbstentzug durchzogenes Spannungsfeld begreift. Genau darauf heben seit mehreren Jahrzehnten auch viele Bildungstheoretiker/innen und Bildungsforscher/innen ab. Kokemohr etwa betrachtet Bildung ganz in diesem Sinne als einen – mit Humboldt sprachtheoretisch konzeptualisierten – „Prozess des in je konkreten Lebensverhältnissen nie zu einem Ende kommenden Auf- und Umbaus von Welt-Selbstverhältnissen“ (2017, S. 173). Mit anderen Worten: „Bildungsprozesse prägen unser Leben vom Säuglings- bis ins hohe Alter“ (ebd., S. 175). Ein Telos wie Wahrheit oder Vollendung, völlige Selbsttransparenz oder Vollkommenheit sei da nicht mehr auszumachen. Die Bildungstheorie begreife das Selbst und die Welt als „selbstreflexiv uneinholbar“ (ebd., S. 174), und das sei gut und richtig so, verweise doch gerade diese Auffassung auf eine wichtige Selbsterfahrung oder Selbstbegegnung des Menschen, der freilich gleichwohl *versucht*, sich in der Selbstartikulation und Selbstreflexion näher zu kommen, sich zu verstehen und zu erklären (vgl. auch Kokemohr 2007). Daran halte ich mich im Folgenden, um lediglich noch einen einzigen Aspekt hervorzuheben, der für die Offenheit einer Person und überhaupt ihre Identitäts-Bildung von großer Bedeutung ist.

Bildungserfahrungen machen leibliche Subjekte. Solche einschneidenden, existentiellen Erfahrungen erschüttern und verändern eine Person – also nicht bloß diesen oder jenen Aspekt oder marginalen Teil dieser Person. Sie lassen sich insbesondere nicht als ausschließlich kognitive Entwicklung verbuchen, als Anhäufung expliziten Wissens (das man sich aneignen, bei Bedarf erinnern und nutzen kann). Vielmehr greifen Bildungserfahrungen tief in die Welt der Gefühle, der Begehren, Wünsche und Sehnsüchte, der Grundüberzeugungen, Haltungen, Einstellungen, Orientierungen, Ziele und Motive, der Gewohnheiten, kurz: in die Grundlagen der vermeintlich unverbrüchlichen Lebensführung eines Menschen sowie seines Selbst- und Lebensgefühls ein. Ein anspruchsvoller Begriff der Bildung befasst sich sehr umfassend und zugleich differenziert mit *allen* (aktiven

und pathischen¹⁰⁾ Dimensionen, in denen sich menschliches Leben, Erleben und Handeln vollzieht. Genau deswegen passt er so gut zu einem Identitätskonzept, das ebenso mehrdimensional und inklusiv ist (also kognitive, emotionale, motivationale und volitionale sowie praktische Dimensionen der psychosozialen Welt einer Person einbezieht). Wer von *Identitäts-Bildung* spricht, meint also mehr als ein Lernen, das lediglich dosierte Wissenszuwächse, den Erwerb einzelner Fähigkeiten oder Fertigkeiten oder erfahrungsbasierte Veränderungen isolierter Verhaltensweisen mit sich bringt. Bei der Bildung einer Person oder Persönlichkeit (und ihrer Identität) geht es um Transformationen von Grundstrukturen ihrer Selbst- und Weltbeziehung. Die Bildung und Umbildung personaler Identität betrifft nicht nur oberflächliche Eigenheiten und akzidentelle Merkmale, sondern eine Gesamtgestalt, einen mehr oder minder komplexen Zusammenhang aus aufeinander verweisenden, interdependenten Bestandteilen (die sich niemals isolieren und ohne Auswirkung auf die Gesamtgestalt, zu der sie gehören, ändern lassen).

Aus der Perspektive der ersten Person geht Bildung – wie etwa Kokemohrs (z. B. 2007, 2017) Theorie unterstellt – damit einher, dass ich mich selbst in Frage stellen lasse und hinterfrage, dass ich meine Selbst-Ordnung zur Disposition stelle und schließlich kreativ umgestalte (unter dem Einfluss und der vielleicht mäeutischen Mitwirkung anderer, wobei das alles keineswegs bewusst, absichtlich und planmäßig geschehen muss). Diese Selbst-Ordnung entstand (auch) im Zuge der Abwehr von Angst. Sie reproduziert(e) sich fortan stets auch zu diesem Zweck, *ad infinitum*, obwohl die Abwehr von Angst wahrlich nicht ihr einziger Zweck ist. Das macht es so schwer, sich zu öffnen, die Ordnung des eigenen Selbst hinterfragen zu lassen und proaktiv zu de-konstruieren, vielleicht zu demontieren und neu zu entwerfen. Selbst-Transformationen wecken (alte, abgewehrte) Ängste. Die Bereitschaft und die Chance zur Identitäts-Bildung im angegebenen Sinn hängen, wie angedeutet, auch deswegen nicht allein von personalen Strukturen und Kompetenzen ab. Bildungsvorgänge und Identitätstransformationen sind ebenso auf förderliche soziale Bedingungen, insbesondere auf unterstützende Mitmenschen angewiesen, die es einer Person erlauben oder erleichtern, jene allzu schnell als Schwäche erlebten Verunsicherungen des eigenen Selbst zuzulassen und auszuhalten. An diese von anderen gewährte Möglichkeit ist die Bildung und Umbildung personaler Identität in aller Regel gebunden.

10 Das griechische Verb παθεῖν (*pathein*) steht hier nicht nur für das Leiden, sondern für alles, was Menschen im Sinne eines Widerfahrnisses erleiden können. Was uns widerfährt oder zustößt, geschieht ohne unser Zutun. Es bildet den Gegenpol zum Handeln (wie die Passivität zur Aktivität).

Bildung hat eine Chance und ereignet sich vor allem dort, wo man Schwäche zulassen und zeigen kann, ohne Stärke zu provozieren (man erkennt die Variation des häufig zitierten Satzes aus Adornos *Minima Moralia*). Bildung setzt Verletzlichkeit voraus und bringt nicht selten (auch) Verletzungen mit sich. Sie vollzieht sich leichter, wenn solche Verletzungen einer (Vertrautheit und Sicherheit gewährenden) Selbst-Ordnung erlitten und geduldet werden können, ohne vom Subjekt primär als bedrohlich und zerstörerisch erlebt werden zu müssen. Das gelingt bekanntlich eher, wenn andere dafür Sorge tragen und Unterstützung anbieten.¹¹ Erfahrungen der Selbsttranszendenz und die damit verwobene Erweiterung des Vorstellungs-, Gefühls- und Handlungsraums einer Person können freilich auch an besonders beglückende, ergreifende oder berauschende, außerordentliche und ekstatische Erlebnisse gebunden sein, die Dezentrierungen personaler Identität und ihre Restrukturierung ganz leicht und völlig mühelos erscheinen lassen.

Vielleicht hilft am Ende noch folgender Hinweis zur Verdeutlichung des Ausgeführten: Ein theoretischer Begriff des Lernens, der zum skizzierten Bildungsbegriff recht gut passt, ist Klaus Holzkamps (1990) Konzept des *expansiven* Lernens. Auch diesem Autor geht es um existentiell bedeutsame Erfahrungen und die radikale Umstrukturierung einer Person, die – aus subjektiv guten Gründen – um die Ausweitung ihres Erlebnis- und Handlungspotentials ringt. Zu diesem Zweck muss sie sich dem Neuen, Unvertrauten und Verunsichernden gegenüber aufgeschlossen zeigen, sie muss sich *öffnen* und *intentional handelnd lernen* (vgl. im Einzelnen Holzkamps Buch sowie meine Auslegung in Straub 2010). So wichtig Holzkamps Augenmerk für intentionale Lernhandlungen im vorliegenden Zusammenhang auch ist, so ergänzungsbedürftig ist seine Perspektive. Bildungsvorgänge kündigen sich nämlich, wie ausgeführt, oftmals in Gestalt von Widerfahrnissen an und sind ohne solche überwältigenden, heteronomen Momente gar nicht denkbar. Das Wichtigste, das eine Person dabei tun kann, ist, sich auf solche Widerfahrnisse einzulassen, sich dem Geschehen auszusetzen und sich mit ihm auseinanderzusetzen. Ansonsten würde versäumt, was erfahren und gelernt und zum Motor der Identitäts-Bildung werden kann. Ganz ohne Mitwirkung eines Subjekts geht es jedoch selbst dort nicht, wo Widerfahrnissen die initiale oder entscheidende Rolle zukommt. Lern- und Bildungsvorgänge im hier gemeinten Sinn setzen aktive, antwortende Subjekte voraus, Personen, die ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen

11 Solche wohlwollend begleiteten, von fähigen Mitmenschen unterstützten, partiellen und temporären Selbst-Entgrenzungen gehören zweifellos ins Zentrum von Psychotherapien und markieren wesentliche Ziele dieser am Wohl der Klient/innen, Patient/innen oder Analysand/innen orientierten außeralltäglichen Praxis.

(vgl. Waldenfels 1994, 1999). Identitäts-Bildung ist, wie oben ausgeführt, nicht zuletzt an nachträgliche Akte der (z. B. narrativen) Konstruktion von Kontinuität gebunden. Andere Tätigkeiten des „sich interpretierenden Tieres“ (Taylor 1985) können diesbezüglich ebenso wichtig sein. Festzuhalten ist: Ganz automatisch und wie von selbst bildet sich kein Selbst, vollzieht sich keinerlei „Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden“ (Kokemohr 2007).

Kokemohr konturiert seine bildungstheoretischen Überlegungen unter anderem *am Beispiel* der Begegnung mit anderen, insbesondere mit unvertrauten, verunsichernden Fremden. Dabei will er erkunden, wie solche Begegnungen beschaffen sein müssen, wenn sie nicht in die altbekannte Abschießung und Abschottung des Eigenen sowie die Ausgrenzung und Ausschließung des fremden Anderen münden sollen (in die Totalität, können wir nun auch sagen). Es liegt auf der Hand, dass ein solcher Bildungsprozess „nicht das Fremde in seiner originalen Unzugänglichkeit zugänglich machen“ oder den Widerstreit zwischen heterogenen Lebensformen, Denk-, Fühl- und Handlungsweisen einfach „aufheben“ kann (ebd., S. 22):

Er kann nur einen refigurierenden Entwurf ermöglichen, der eingedenk der originalen Unzugänglichkeit des [Fremden und] in den Diskursen nicht Gesagten eben diesem Ungesagten Sagbares abzugewinnen, Sagbares gleichsam in Unsagbares hinein zu entwerfen versucht.

Das klingt ziemlich abstrakt – und das ist es auch. Was Kokemohrs ein wenig rätselhafteste Formulierung gleichwohl andeutet und ganz am Ende des Essays noch einmal aufblitzen lässt, ist die Einsicht, dass Bildung auf Seiten der involvierten, sich bildenden und sich bilden lassenden Person auf jeden Fall *eines* voraussetzt: eine in wesentlichen Hinsichten offene Strukturierung ihrer kommunikativen Selbst- und Weltbeziehung. Ich habe dargelegt, dass diese Struktur oder Form einen passenden Namen trägt, an dem wir bis auf weiteres festhalten dürfen, solange wir ihn nur richtig ausbuchstabieren: *personale Identität*.

Literatur

- Asendorpf, Jens und Neyer, Franz J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin / New York: Springer, 5. Aufl.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Beck, Ulrich und Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994). *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony und Lash, Scott (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Berger, Peter L. (1996). *Individualisierung. Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Berger, Peter L.; Berger, Brigitte und Kellner, Hansfried (1975). *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt am Main / New York: Campus [amerik. EA 1973]
- Boesch, Ernst E. (1991). *Symbolic Action Theory and Cultural Psychology*. Berlin: Springer
- Böhme, Gernot (1996). *Selbstsein und derselbe sein. Über ethische und sozialtheoretische Voraussetzungen von Identität*. In: A. Barkhaus; M. Mayer; N. Roughley und D. Thürnau (Hrsg.): *Identität, Leiblichkeit und Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 370–379
- Brockmeier, Jens (2015). *Beyond the Archive. Memory, Narrative, and the Autobiographical Process*. Oxford: Oxford UP
- Brockmeier, Jens und Carbaugh, Donald (Hrsg.) (2001). *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam: Benjamins
- Brubaker, Roger und Cooper, Frederick (2000). *Beyond 'Identity'*. In: *Theory and Society*, 29, S. 1–47
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard UP
- Dietrich, Cornelia und Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (1999). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim / München: Juventa
- Eagleton, Terry (2008). *Der Sinn des Lebens*. Berlin: Ullstein [engl. EA 2007]
- Erikson, Erik H. (1973). *Das Problem der Ich-Identität*. In: E. H. Erikson: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 123–224 [amerik. EA 1959]
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity
- Giddens, Anthony (1997). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp [engl. EA 1990]
- Hansmann, Otto und Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989). *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

- Holzkamp, Klaus (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus
- Honneth, Axel (1993). Dezentrierte Autonomie. Moralphilosophische Konsequenzen aus der modernen Subjektkritik. In: C. Menke und M. Seel (Hrsg.): Zur Verteidigung der Vernunft gegen ihre Liebhaber und Verächter. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 149–163
- James, William (1984). Psychology: Briefer Course. Cambridge: Harvard UP [EA 1892]
- Joas, Hans (1983). Einleitung. In: George H. Mead. Gesammelte Aufsätze, Band 1. Hrsg. von Hans Joas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–18
- Joas, Hans (1997). Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Joas, Hans (2012). Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums. Freiburg im Breisgau: Herder
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas und Gmür, Wolfgang (1999). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt
- Keupp, Heiner und Hohl, Joachim (Hrsg.) (2006). Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: transcript
- Klafki, Wolfgang (1991). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim / Basel: Beltz, 2. erw. Aufl.
- Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In: H.-C. Koller; W. Marotzki und O. Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13–68
- Kokemohr, Rainer (2017). Der Bildungsvorhalt im Bildungsprozess. In: C. Thompson und S. Schenk (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 173–194
- Koller, Hans-Christoph (1999). Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink
- Koller, Hans-Christoph und Kokemohr, Rainer (1994) (Hrsg.). Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Laing, Ronald D. (1972). Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn. Köln: Kiepenheuer & Witsch [amerik. EA 1960]
- Lantermann, Ernst-Dieter (2016). Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus. München: Blessing
- Liotard, Jean-François (1987). Der Widerstreit. München: Fink [franz. EA 1983]
- Marcia, James E.; Waterman, Alan S.; Matteson, David R.; Archer, Sally und Orlofsky, Jacob L. (Hrsg.) (1993). Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research. New York: Springer
- McAdams, Dan P. (1993). The Stories We Live by: Personal Myths and the Making of the Self. New York: William Morrow

- Meyer-Drawe, Käte (1998). Bildung als Selbstgestaltung. Grenzen und Möglichkeiten einer modernen Idee. In: M. Faßler; M. Lohmann und E. Müller (Hrsg.): Bildung, Welt, Verantwortung. Festschrift 50 Jahre Evangelisches Studienwerk Villigst. Gießen: Focus, S. 123–143
- Meyer-Drawe, Käte (1999a). Die Not der Lebenskunst. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung als Gestaltung exzentrischer Lebensverhältnisse: Fünf Überlegungen. In: C. Dietrich und H.-R. Müller (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim / München: Juventa, S. 147–154
- Meyer-Drawe, Käte (1999b). Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. In: Zeitschrift für pädagogische Forschung, 45, S. 161–175
- Nassehi, Armin (2003). Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ricœur, Paul (1996). Das Selbst als ein Anderer. München: Fink [franz. EA 1990]
- Rorty, Richard (1989). Kontingenz, Ironie, Solidarität. Frankfurt am Main: Suhrkamp [amerik. EA 1989]
- Sennett, Richard (2000). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag [amerik. EA 1998]
- Straub, Jürgen (Hrsg.) (1998). Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Straub, Jürgen (2002). Was ist ein Widerstreit, und was Bildung? Bildungstheorie und Bildungsforschung auf neuen Wegen. (Zu: Hans-Christoph Koller: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der [Post-] Moderne. München: Fink 1999). In: Handlung, Kultur, Interpretation: Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften, 11 (1), S. 154–190
- Straub, Jürgen (2010). Lerntheoretische Grundlagen [interkultureller Kompetenz]. In: A. Weidemann; J. Straub und S. Nothnagel (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorie, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld: transcript, S. 31–98
- Straub, Jürgen (2012). Identität. In: R. Konersmann (Hrsg.): Handbuch der Kulturphilosophie. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 334–339
- Straub, Jürgen (2016). Religiöser Glaube und säkulare Lebensformen im Dialog: Personale Identität und Kontingenz in pluralistischen Gesellschaften. Ernst-E.-Boesch-Preis für Kulturpsychologie 2015. Gießen: Psychosozial
- Straub, Jürgen (2019a). Das erzählte Selbst. Konturen einer interdisziplinären Theorie narrativer Identität. Teilband I: Historische und aktuelle Sondierungen. Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial (im Druck)
- Straub, Jürgen (2019b). Das erzählte Selbst. Konturen einer interdisziplinären Theorie narrativer Identität. Teilband II: Begriffsanalysen und pragma-semantische Verortungen der Identität. Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial (im Druck)

- Straub, Jürgen (2019c). Das erzählte Selbst. Konturen einer interdisziplinären Theorie narrativer Identität. Teilband III: Zeitdiagnostische Klärungen und Korrekturen postmoderner Kritik. Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial (im Druck)
- Straub, Jürgen und Chakkarath, Pradeep (2010). Identität und andere Formen des kulturellen Selbst. In: Familiendynamik, 36 (2), S. 110–119
- Straub, Jürgen und Renn, Joachim (Hrsg.) (2002). Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt am Main / New York: Campus
- Taylor, Charles (1985). Self-Interpreting Animals. In: C. Tylor: Human Agency and Language. Philosophical Papers 1. Cambridge: Cambridge UP, S. 45–76
- Taylor, Charles (1994). Die Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp [amerik. EA 1989]
- Taylor, Charles (1995). Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp [amerik. EA 1991]
- Thompson, Christiane (2009). Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh
- Waldenfels, Bernhard (1994). Response und Responsivität in der Psychologie. In: Journal für Psychologie, 2 (2), S. 71–80
- Waldenfels, Bernhard (1999). Symbolik, Kreativität und Responsivität. In: J. Straub und H. Werbik (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt am Main: Campus, S. 243–260
- Willems, Herbert und Hahn, Alois (Hrsg.) (1999). Identität und Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Der Autor

Prof. Dr. Jürgen Straub. Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie, Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum; aktuelle Forschungsschwerpunkte u. a.: Selbstoptimierung, Religionspsychologie und Religionskritik, Interkulturalität
juergen.straub@rub.de

Populäre Kultur und kulturelle Bildung

Ein nur scheinbar widersprüchliches Verhältnis

Zusammenfassung. Kulturelle Bildung und populäre Kultur werden nur selten konzeptuell miteinander verschränkt und zusammengedacht. Unseres Erachtens schließen sie einander aber nicht aus, sie sind im Gegenteil sogar zwei Seiten einer Medaille, die sich am besten als ästhetische (Alltags-)Praxis beschreiben lässt. In dem Beitrag möchten wir einerseits unser Verständnis von populärer Kultur und kultureller Bildung darlegen und uns andererseits anhand von zwei Fallbeispielen (Living History und der TV-Serie *Star Trek*) dieser Wechselbeziehung nähern. Deutlich wird dabei, dass populäre Kultur auf unterschiedliche Art und Weise Bildungserfahrungen ermöglicht, Lernanlässe bietet, Werte und Wissen vermittelt sowie zur Identitätsbildung beizutragen vermag. Es finden zahlreiche informelle Bildungsprozesse im Populären statt, die bisher noch zu selten in den Blick genommen werden und deren pädagogische Potentiale vielfach ungenutzt bleiben.

Schlüsselwörter. Populärkultur, kulturelle Bildung, Living History, TV-Serien, *Star Trek*

Popular culture and *kulturelle Bildung*

An only seemingly contradictory relationship

Abstract. *Kulturelle Bildung* (cultural education) and popular culture have rarely been conceptually intertwined and brought together. In our opinion, however, popular culture and *kulturelle Bildung* are not mutually exclusive; on the contrary, they are two sides of the same coin, which can be best described as 'aesthetic (everyday-)practice'. In this article, we present our understanding of popular culture and *kulturelle Bildung* and turn to their interdependence on the basis of two case studies of the two phenomena 'living history' and *Star Trek*. It becomes clear that popular culture offers learning opportunities in different ways, conveys values and knowledge and can shape identity formation. Furthermore, the pursuit of popular culture involves numerous informal educational processes, which

have still rarely been taken into consideration in educational contexts and whose pedagogical potentials often remain unused.

Keywords. Popular culture, *kulturelle Bildung*, living history, TV series, *Star Trek*

1 Einleitung

Die Beziehung zwischen kultureller Bildung und dem Populären ist, so muss man feststellen, schwierig, man könnte sagen: immer noch. „Die Populärkultur der Vielen“, so hat es der Kulturwissenschaftler Kaspar Maase (2015) ausgedrückt, bleibe immer noch außen vor oder diene gar als das „böse Andere kultureller Bildung“. Die Forderung nach einer ‚Kultur für alle‘ wird heute in erster Linie mit dem freien Zugang zu Bibliotheken, Theatern und Museen verbunden und somit mit dem ‚Hochkulturellen‘; Fernsehen, Rollen- und Computerspiele sowie das Internet sind hier in der Regel nicht gemeint und fallen nicht unter dieses viel bemühte Motto (Hornberger, Krankenhaus 2013/12). Denn die U-Kultur (unterhaltsame Kultur) gilt bis heute als „Ausdruck ungeleiteter und damit unaufmerksamer visueller Wahrnehmung“, während z. B. der Museumsbesuch wie selbstverständlich der ernsten, also der E-Kultur zugerechnet wird, da er – so kann man allenthalben lesen – konzentriert stattfindet und auf Erkenntnis ausgerichtet sei (ebd.). Der Besuch einer musealen Ausstellung zu Asterix im Comic¹ ist also etwas Ernsthaftes und damit E-Kultur, das Lesen solcher Comics und der Kinobesuch eines der Filme wären dann schon U-Kultur?

Unseres Erachtens schließen sich Populärkultur und kulturelle Bildung keineswegs aus, sie sind im Gegenteil sogar zwei Seiten einer Medaille: der ästhetischen (Alltags-)Praxis. Im Folgenden möchten wir anhand von zwei Beispielen – der erlebnisorientierten Aneignung von Vergangenheit in der Living History und der Science Fiction-Serie *Star Trek* – deutlich machen, dass die beiden Bereiche einander nicht ausschließen, sondern vielmehr zusammengedacht werden sollten. Es geht uns, wie es Barbara Hornberger (2016, S. 162) ausgedrückt hat, mithin um „Bildungserfahrungen im Populären“. Denn die Gegenstände populärer Kultur verhandeln nicht nur „gesellschaftliche Entwicklungs- und Normierungsprozesse und Handlungsoptionen“, sondern setzen immer auch Kommunikationsprozesse in Gang und sind Teil des gesellschaftlichen Diskur-

1 1999 fand beispielsweise in der Skulpturhalle Basel die Ausstellung „Antico-mix – Antike in Comics“ statt; 2017 zeigte das Comic-Museum in Brüssel die Ausstellung „Asterix in Belgium. A playful exhibition about the northern Gauls“. Wir danken Gerhard Härle (Heidelberg) für die kritische Lektüre einer früheren Version dieses Beitrags.

ses (vgl. ebd., S. 163). Begreift man darüber hinaus die Auseinandersetzung mit dem Populären als einen aktiven Prozess, bei dem sich das Subjekt stets weiterentwickelt und ständig Bedeutungen produziert (vgl. ebd., S. 164), dann gilt es, diesen Prozess mehr als bisher im Bildungsbereich ernst zu nehmen und das Bildungspotential herauszuarbeiten. Die Erziehungs-/Bildungswissenschaften haben bis heute Themen und Theorieangebote der britischen und amerikanischen Cultural Studies weitgehend ignoriert und damit auch Diskussionen um Fragen zur Populärkultur. Wo heute überhaupt Populärkulturelles in Unterrichtskonzepte integriert wird, z. B. im Religionsunterricht (vgl. Vaorin, Goos, Landgraf 2018), Musikunterricht, Kunst- und Deutschunterricht, geschieht dies häufig nur über das Material, das oftmals als niedrigschwellige Hinführung zum ‚eigentlichen‘ Lernziel genutzt wird. Solche Vorstöße sind unseres Erachtens allerdings kein Beleg für eine echte bildungswissenschaftliche Forschungsagenda bezüglich populärer Kultur.

2 Populäre Kultur

Populäre Kultur ist für viele von uns „*die Kultur, die Ressource ästhetischer Erfahrungen*“ (Maase 2015), begrifflich handelt es sich jedoch um ein unscharfes Feld. Zwar ist man sich in der Forschung darüber einig, dass sie nicht zwangsläufig mit Massenkultur gleichzusetzen ist,² sondern der Unterhaltungskultur entspricht, und dass ein zentrales Kennzeichen des Populären in seiner Verfügbarkeit liegt (Tauschek 2016, S. 155). Man könnte auch sagen, die Unterhaltung als „charakteristische Praxis und Zugangsweise“ (Hügel 2003, S. 16) ist ein konstituierendes Element der Populärkultur und erlaubt es, ein großes Spektrum an Praktiken und Akteur/innen zu erfassen und miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Bareither, Maase, Nast 2013, S. 20). Die Populärkultur bezeichnet aber kein klar abgrenzbares Korpus von Werken, Praktiken und Veranstaltungen, das anhand bestimmter Eigenschaften – etwa stilistischer und ästhetischer Natur – zu bestimmen wäre (vgl. Maase 2013, S. 26).

Besondere Bedeutung kommt also der Unterhaltung und damit einer Vielzahl von ästhetischen Erfahrungen zu, und zwar in ihrem „Aufeinander-bezogen-Sein“ von Unterhaltungsangebot und Unterhaltungsrezeption (Hügel 2003, S. 18). Hierbei schwingt immer eine „ästhetische Zweideutigkeit“ mit, also das Sowohl-als-Auch von Ernst und Unernst (ebd., S. 17). Die Teilhabe an populärer

2 Das bedeutet, dass sich die wie auch immer gearteten Äußerungen der Populärkultur nicht ausschließlich über Massenmedien verbreiten. Medien und Medialität spielen durchaus eine wichtige Rolle, bedingen Populärkultur aber nicht.

Kultur erfolgt über zwei Modi (Maase 2013, S. 27): die „Rezeption von Präsentationen“, wie z. B. der Besuch von Sportveranstaltungen, die Teilnahme an Mittelaltermärkten und das Schauen von *Star Trek*-Folgen im Fernsehen, sowie über die „Performanz in populärkultureller Rahmung“, also z. B. über das eigene Sporttreiben, das Herstellen von Kleidung und Ausrüstung für die ‚Zeitreise‘ und das Nachbauen von Raumschiffmodellen in *Minecraft*, wobei beide Modi stets auf freiwillige Teilhabe ausgerichtet sind.³

3 Kulturelle Bildung

Das Konzept ‚kulturelle Bildung‘ wird vor allem in den Bildungs-/Erziehungswissenschaften und in verschiedenen Didaktiken verhandelt. Anders als in vielen unserer Nachbarsprachen – beispielsweise Englisch, Italienisch, Französisch – wird im Deutschen zwischen den Konzepten ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ unterschieden. Der Latinist Manfred Fuhrmann (2002, S. 36) spricht von einer Opposition von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘, bei der der engere Aspekt der ‚Bildung‘ an die Stelle des umfassenderen Begriffs ‚Kultur‘ gerückt sei. Bildung – im Humboldt’schen Sinne verstanden als wechselseitiges Verhältnis von Ich bzw. Mensch und Welt – bezeichnet er als Form, in der Individuen an Kultur teilhaben.

Ähnlich wie Kultur – verstanden als alltägliches Tun des Menschen und die damit verbundenen Sinngebungen – ist auch Bildung ein Prozess, der kein wie auch immer gestaltetes Ende besitzt. Es geht im Bildungsprozess nicht um die Erfüllung bestimmter Anforderungen, die sich wie auf einer Liste ‚abhaken‘ lassen, sondern um die Entfaltung menschlicher Anlagen. Schließlich führt nicht jede ‚Berührung‘ mit Kunst, Literatur und kulturellen Feldern aller Art „unmittelbar zu einer Wechselwirkung von Ich und Welt“ (Bilstein, Zirfas 2017, S. 45).

Mit der Bezeichnung ‚ästhetische Bildung‘ dominiert zwar noch immer ein Verständnis von ästhetisch-künstlerischer Erfahrung im Bildungsprozess. Doch diese eng gefasste Konzeption weicht zunehmend auf und der Diskurs verschiebt sich hin zu einem offeneren Verständnis, das neben der ästhetischen Erfahrung von Kunst etwa im Musizieren, Tanzen, Malen und Schreiben nun auch andere Formen der Erfahrung und des Erlebens einbezieht und sich im

3 Hügel (2003, S. 6) spricht von „Rezeptionsfreiheit“. Damit ist gemeint, dass im Idealfall sowohl das zu Rezipierende ausgesucht, als auch der Bedeutungs- und Anwendungsprozess mitbestimmt werden kann.

Begriff ‚kulturelle Bildung‘ ausdrückt; hierzu zählen wir das kreative Moment sowie das emotionale Erleben im Kontext populärkultureller Praktiken.⁴

Der Erziehungswissenschaftler Rainer Treptow hat kürzlich eine Theorie kultureller Bildung entworfen. Sie habe sich sowohl mit der „unmittelbaren, sich bis in ihre Körperlichkeit einschreibenden Mikrostrukturen alltäglicher Kulturaneignung von Gesellschaftsmitgliedern“ zu befassen, als auch mit der sich verändernden Beziehung von Individuen in und zu dem nicht immer trennscharf abgegrenzten Bereich ‚Kultur‘ (Treptow 2015, S. 219). Ein solches Verständnis, das die Wechselbeziehung zwischen „Wahrnehmen und Gestalten, Sinndeuten und Erfahren sowie Symbolisieren und Interagieren“ in den Blick nimmt (ebd., S. 220), vermag auch die Populärkultur, deren Produkte und Akteur/innen sowie deren Praxis- und Alltagszusammenhänge zu integrieren.

4 Living History als Feld kultureller Bildung?

In der populärkulturellen Praxis wird Geschichte seit etwa den 1990er Jahren in vielfältigen Formen multisensorisch aufbereitet und erlebbar gemacht. Als Beispiele lassen sich hier unter anderem die sogenannten Mittelaltermärkte, Ritterspiele, historischen Stadtfeste, Themenwanderungen und historischen Themenparks anführen, aber auch historische Reenactments, wie die im Jahr 2015 inszenierte Schlacht bei Waterloo, sowie die ‚Belebung‘ speziell von Freilichtmuseen durch Darsteller/innen in historischen Kostümen, die als Living History bezeichnet wird.⁵ Vergangenheit sinnlich zu erleben ist also *en vogue* und folgt dem schon seit Jahrzehnten festzustellenden gesellschaftlichen Trend der ‚Eventisierung‘ (vgl. Hitzler 2011).

Die genannten Formate sind von einer starken Gegenwärtigkeit geprägt, bei denen emotionale Verbindungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart geschaffen werden und letztlich ‚Geschichte gemacht‘ wird. Die historisch-kulturwissenschaftliche Forschung hat dieses *doing history* lange Zeit nicht beachtet (vgl. hierzu Samida, Koch, Willner 2016), sondern verharrete vielmehr in einem bildungsbürgerlich geprägten Praxisrahmen, dessen Fokus vornehmlich

4 Anders ausgedrückt: „Bildung lässt sich daher als ein Prozess verstehen, der in der fundamentalen Auseinandersetzung mit der Sinnlichkeit, der Reflexivität und Praxis der Dinge besteht.“ (Zirfas, Klappecki 2013, S. 47)

5 Einige der hier genannten Formen haben durchaus eine lange Tradition, erinnert sei an historische Festumzüge und Festspiele, aber auch religiöse bzw. geistliche Spiele (dazu z. B. Samida 2017). Die erlebnisorientierte Aneignung, wie sie sich uns heute darstellt, ist allerdings ein modernes Phänomen.

auf Museen, Gedenkstätten, historische Sachbücher und Schulbücher gerichtet war. Sicherlich wurden in den letzten Jahren unterhaltungsorientierte Massenmedien wie Fernsehdokumentationen, Spielfilme und TV-Serien, Video- und Computerspiele untersucht, doch auch hier war in den Diskussionen ein pädagogischer und didaktischer Unterton festzustellen (ebd., S. 2 mit weiterer Literatur). Zudem standen zumeist die Produkte selbst im Mittelpunkt des Interesses und weniger die Praktiken im Umgang mit ihnen.

Die Living History ist Produkt und Praxis zugleich. Sie ist eine geschichtskulturelle Praktik, bei der Personen in die Vergangenheit – jedenfalls zeitweise – ‚eintauchen‘, ja sie inkorporieren, um sie so ‚leibhaftig‘ zu erfahren. Diese Form der performativen Vergegenwärtigung von Vergangenheit, lässt sich als Versuch der aktiven Aneignung vergangener Lebenswelten und somit als sinnliches Erleben von Vergangenheit in der Gegenwart verstehen. Sie ist aber auch ein geschichtskulturelles Produkt, denn über die performative Vergegenwärtigung bringt sie Geschichtsbilder hervor – die zwar flüchtig sind, aber deswegen nicht weniger anschaulich.

4.1 Do-It-Yourself und kulturelle Bildung

Das historische Selbsterleben einer wie auch immer imaginierten Vergangenheit ist eng mit Herstellung und Umgang von materieller Kultur verknüpft. Eine entscheidende Rolle kommt der Kleidung und Ausrüstung zu. Mit dem Ablegen der zeitgenössischen Kleidung und dem Anlegen der „Gewandung“, so der Szenejargon, versuchen die ‚Zeitreisenden‘, zunächst rein optisch einen Rollenwechsel vorzunehmen. Die Akteure – die Szene ist stark männlich dominiert – inszenieren sich beispielsweise als Alamannen, Römer (Abb. 1) oder Wikinger, indem sie sich freiwillig kostümieren. Der Rollenwechsel eröffnet neue Handlungs- und Erfahrungsräume, mit denen durchaus spie-



Abb. 1: Römischer Legionär des Jahres 2013 (Foto: Stefanie Samida).

lerisch umgegangen wird.⁶ Erwachsene können endlich einmal das tun, was sie sonst nicht können oder tun: sich verkleiden, basteln, herumtoben und anderes mehr. Über das Nachspielen und den Versuch des Nacherlebens soll ein Gegenwartserlebnis im Sinne einer subjektiven Authentizitätserfahrung hervorgerufen werden, ganz nach dem Motto: ‚Das, was ich selbst leibhaftig spüre, hat auch ein Mensch in der Vergangenheit so erlebt‘. Die Sachkultur ist also unabdingbarer Bestandteil der Living History, um so Vergangenheit am eigenen Leib zu erfahren. Die Dinge und die Sinne befinden sich hier sozusagen in einem „performativen, symbolischen und sinnlichen Wechselspiel“, das, so Jörg Zirfas und Leopold Klepacki (2013, S. 48), ein großes Bildungspotential beinhaltet, schließlich lerne der Mensch mit den Dingen einen spezifischen Umgang mit der Welt (vgl. ebd., S. 46).

Nicht selten wird die Kleidung und Ausrüstung auch selbst hergestellt. Dieses Do-It-Yourself ist immer auch eine Form kultureller Bildung bzw. ein performativer Zugang zu Bildung.⁷ Denn die Akteure beziehen ihr historisches Wissen über die jeweilige Vergangenheit nicht selten aus einem intensiven Studium der Fachliteratur, aus Museumsbesuchen sowie aus dem Austausch mit anderen Darstellern, aber auch über den Kontakt mit Expert/innen wie Handwerkern, Historikern und Archäologen. Es bleibt aber nicht beim Selbststudium, das erworbene Wissen wird vielmehr auch praktisch umgesetzt. Den Beteiligten geht es um den Prozess an sich oder anders formuliert: Der Weg ist das Ziel, völlig unabhängig vom zeitlichen Aufwand. Sie verbringen den Großteil ihrer Freizeit mit der Recherche und Herstellung der entsprechenden Kleidung; ein Interviewpartner bringt es so auf den Punkt:

Wir sitzen den Großteil unserer Freizeit dran. Sowohl an Recherche als auch an, an der Herstellung. [...] Das geht dann so weit, dass man auch Urlaube quasi dahin plant, wo ist denn ein interessantes Museum, wo will ich denn vielleicht mal hin und mir dann da was angucken? Ne? Und solche Sachen. (BZ, Doppelinterview vom 15.11.2012)⁸

6 Ob mit einem Rollenwechsel auch ein Identitätswechsel stattfindet und inwieweit in diesem Kontext Identitätsarbeit geleistet wird, muss offenbleiben. Hier besteht noch Forschungsbedarf.

7 Zirfas, Klepacki (2013, S. 54, Anm. 5) unterscheiden drei performative Zugänge: neben der *Herstellung* von Dingen, das *Machen* mit Dingen und das *Mitmachen* der Dinge.

8 Die Interviews hat Stefanie Samida geführt; sie fanden im Rahmen des Forschungsprojekts „Living History: Reenacted Prehistory between Research and Popular Performance“ statt, das von der VolkswagenStiftung in den Jahren von 2012 bis 2015 gefördert wurde; die Namen der Interviewten wurden anonymisiert.

Es spielt also keine Rolle, wie lange es dauert, bis das entsprechende Kleidungsstück fertig ist. Ziel ist es, selbst Hand anzulegen und dazu gehört neben einer eingehenden Recherche im Vorfeld – zum Kleidungsstil in der jeweiligen Epoche, zu Vorlagen und Schnittmustern – auch die praktische Umsetzung.⁹ Es geht um das Herstellen von Dingen als „kreatives und experimentelles Handeln“ (Zirfas, Klepacki, S. 54, Anm. 5).

4.2 Präsenzerlebnis und kulturelle Bildung

Der Sachkultur kommt in der Living History aber noch eine andere wichtige Rolle zu. Zusammen mit der Atmosphäre – also der Verbindung von Mensch, Raum und Ding – bildet sie das Medium zur Vergangenheit bzw. die Projektionsfläche für Interpretationen der Vergangenheit (vgl. Willner 2014, S. 221). Viele Akteure erleben eine emotionale Unmittelbarkeit, die als „period rush“ (Schneider 2011, S. 50–51) oder „magisches Präsenzerlebnis“ (Otto 2012, S. 240) bezeichnet wird. Ein Beispiel soll verdeutlichen, wie dieses sich äußern kann. In einem Interview schilderte ein Living Historian, der im Sommer 2013 zusammen mit weiteren Weggefährten den 213 durchgeführten Feldzug Kaiser Caracallas in ‚authentischer‘ Ausrüstung des 3. nachchristlichen Jahrhunderts nachinszeniert hatte, folgende Szene:

Am nächsten Tag ging der Regen los, wir sind wirklich im strömenden Regen [los]. Es war schon eine mystische Sache irgendwie. Wir standen da unter einem großen Baum und haben uns gegenseitig angefeuert. Und hier ‚Donar und die germanischen Götter wollen uns dran hindern‘ und so. [...] Also wir haben das Gefühl gehabt, wir sind wirklich mittendrin. Mitten in Germanien. [...] Und dann haben wir uns wirklich – wir haben uns angeguckt, und es wurde morgens dunkel und dunkel und dunkel – und dann kam ein Platzregen. Und dann haben wir gesagt ‚Okay, jetzt sind wir mittendrin, jetzt hilft nix mehr‘. Dann sind wir eben durch den Wald und dann kamen die Nebelschwaden. Ja, es hätte wahrscheinlich authentischer nicht sein können. (NW, Interview vom 11.11.2013)

Die Unmittelbarkeit und Intensität der Situation ist auch im Nachhinein noch greifbar. Sie verweist auf die transformative Kraft im *doing history*. Denn über

9 Selbstverständlich dient die Kleidung, ganz besonders wenn sie selbst hergestellt wird, als Distinktionsmittel und Ausweis der Authentizität. Darauf kann im Folgenden nicht weiter eingegangen werden. Zur Authentizität in der Living History generell siehe Groschwitz (2010); Samida (2014).

das leiblich-affektive Erleben und das Präsenzerlebnis werden sowohl Handlungen als auch Deutungen beeinflusst oder anders gesagt: das sinnlich Erlebte dient als Projektionsfläche für Fragen an die Vergangenheit, die oft das Materielle transzendieren. In dem geschilderten Fall wird das Erlebte des Jahres 2013 – die düstere Stimmung im dunklen, vermeintlich ‚germanischen‘ Wald – auf das Jahr 213 projiziert und gefolgert, dass die Römer vor 1800 Jahren Entsprechendes erlebt haben dürften. Ähnlichkeiten zu den Schilderungen des römischen Schriftstellers Cassius Dio (*Römische Geschichte* 56, 20, 1–4), der den Verlauf der für Rom katastrophalen Varusschlacht im Jahr 9 n. Chr. recht eindrücklich beschrieben hat, sind offensichtlich. In seiner ‚dichten Beschreibung‘ des Geschehens, das schließlich in die vernichtende Niederlage mündete, spricht er von eng nebeneinanderstehenden Baumriesen, von starkem Regen, Sturm und glitschigem Waldboden, die den Römern zu schaffen machten und Truppenteile voneinander trennten.

Der zitierte moderne ‚Freizeit Römer‘ deutet die Vergangenheit anhand seiner leiblich-emotionalen Erfahrung und setzt sie zugleich mit aus anderen Quellen gewonnenen Vorstellungen von Vergangenheit (z. B. aus Schule, Museumsbesuchen, historischen Romanen) zu einem Bild zusammen: Es werden also – wie in anderen Bereichen der Geschichtskultur auch – historische Deutungen konstruiert.

4.3 Zwischenfazit: Living History als Feld kultureller Bildung

An diesem Beispiel zeigt sich zweierlei: Erstens das, was Treptow als Theorie kultureller Bildung entworfen hat. In der Living History geht es um Unmittelbarkeit und Körperlichkeit und die Wechselbeziehung zwischen „Wahrnehmen und Gestalten, Sinndeuten und Erfahren sowie Symbolisieren und Interagieren“ (Treptow 2015, S. 220). Zweitens zeigen sich sowohl im Do-It-Yourself als auch im Erleben die von Hornberger als „Bildungserfahrungen im Populären“ bezeichneten Prozesse, die auch als Aneignungsprozesse beschrieben werden können. ‚Aneignung‘ verstehen wir als wechselseitigen Prozess von Übernahmen bzw. Nachahmungen von z. B. Kleidung sowie historischen Situationen. Das Angeeignete bleibt hierbei selbstverständlich nicht unverändert. Do-It-Yourself sowie Inkorporierung bzw. sinnliches Erleben sind nicht bei allen Akteuren in gleicher Weise zu finden, denn es gibt Akteure, für die besonders die Rekonstruktion der Kleidung eine wichtige Rolle spielt, während bei anderen mehr das Erleben im Vordergrund steht. Doch auf das ‚mimetische‘ Moment greifen alle Akteure zurück, und genau hier finden Bildungserfahrungen statt.

5 Star Trek als Moment kultureller Reflexion

Unser zweites Beispiel beschäftigt sich mit der US-amerikanischen Fernseh- und Kinoserie *Star Trek* (dt. *Raumschiff Enterprise*), die in ihrer über 50-jährigen Geschichte zu einem globalen und transmedialen Phänomen avancierte (Abb. 2). An ihr lässt sich unseres Erachtens – *pars pro toto* für andere populärkulturelle Produkte – die Wechselbeziehung von populärer Kultur und kultureller Bildung illustrieren.

Populäre Kulturen spiegeln zeitspezifische Diskurse. *Star Trek* ist laut dem Medienwissenschaftler Hans Jürgen Wulff (2003, S. 23) ein „Seismograph“ für gesellschaftliche Deutungsmuster. Ursprünglich findet sich in der Serie eine humanistische Idealvorstellung aus der Zeit des Kalten Krieges, ein Nachdenken über die Beschaffenheiten, Grenzen und Potentiale des Weltraums mit westlich-aufklärerischem Blick (vgl. Hellmann, Klein 1997). Diese Reflexion über den Weltraum hat sich im Laufe der Jahre verschoben – von der Erstausstrahlung in den 1960ern über die mehrfachen Neuauflagen seit den 1980ern bis heute. In der Original-Serie ist der Weltraum als „Final Frontier“ eine Spielwiese des Entdeckergeistes, eine urbar zu machende, einhegbare und dem menschlichen Befriedungswillen zugängliche Anordnung, wo jegliches Irritationspotential letztlich durch die beherzt-kühne Einsatzbereitschaft der Raumschiffbesatzung



Abb. 2: Die Crew der Enterprise in der Original-Serie (1966–1969) (Foto: dpa/picture alliance).

auflösbar ist. Im Verlauf der Entwicklung des *Star Trek*-Universums wird dieser Weltraum jedoch dunkler und gefährlicher.

Spätestens mit dem Auftauchen der hochtechnologischen, kollektivistischen und alles assimilierenden Spezies ‚Borg‘ in der zweiten Staffel von *Star Trek: The Next Generation* mischen sich dystopische und kritische Elemente in das optimistische Fortschrittsnarrativ (vgl. Russell, Wolski 2015). Diese zunehmende Skepsis in Bezug auf die Beherrschbarkeit der großen Unbekannten ‚Weltraum‘ korreliert mit einem Bruch in der Fortschritts- und Technikgläubigkeit im zeitgenössischen Denken der westlichen Gesellschaften. Umwelt- und Technikkrisen wie die Ölkrise 1973 oder die Reaktorkatastrophe von Tschernobyl 1986 führten zu einem Bruch mit den nach dem Zweiten Weltkrieg dominierenden Zukunftsvorstellungen (vgl. Graf, Herzog 2016). Analog dazu wandelt sich der Weltraum in *Star Trek* vom gestaltbaren Möglichkeitsraum zur gefährlichen Grenze. Es wird dunkel da draußen in den unendlichen Weiten – genauso wie Modernisierungsprozesse zunehmend als prekär wahrgenommen und gedacht werden.

Diese zeitgebundenen Vorstellungen von guter Gesellschaft, Lösbarkeit von Problemen und letztgültigen Werten werden auch in den neueren *Star Trek*-Serien thematisiert. *Star Trek: Discovery*, der jüngste Ableger der Serie, nimmt beispielsweise identitätspolitische Fragen auf. Der klingonische Anführer T’Kuvma predigt darin die Reinheit der Rassen und agitiert gegen die multikulturalistische Utopie der von Menschen geleiteten Sternenflotte. Waren die Klingonen zu Captain Kirks Zeiten noch sowjetischen ‚kalten Kriegern‘ nachempfunden, sind sie jetzt Repräsentanten völkisch-nationaler Denkfiguren aus der Programmatik der Neuen Rechten. Die Serie bietet damit ein kulturelles Reflexionsmoment. *Star Trek* ist ein Phänomen, das uns anregt, über uns selbst und unsere zeittypischen Bedeutungszuschreibungen und Erzählweisen nachzudenken. Die Auseinandersetzung mit dem anspruchsvollen Medienprodukt im schulischen Kontext ermöglicht im Sinn einer „critical media literacy“ (Kellner, Share 2007), die Zeit- und Ortsgebundenheit medialer Fiktionen zu reflektieren.

5.1 Populärkulturen als Fankulturen

Populärkulturen nehmen insbesondere in der westlichen Hemisphäre einen zentralen Platz in der Gestaltung der Lebenswelt von Jugendlichen ein. Sie sind identitätsprägend und schaffen kulturelle Zugehörigkeiten (vgl. Wenger 2006; Völcker 2016). Im Erleben von Jugendlichen sind es Musik- und Modestile, Sprech- und Kleidungsweisen, die Orientierung und soziale Verortung möglich machen. Das *Star Trek*-Universum ist eines dieser Orientierungsangebote (vgl.

Jindra 2017). Hier findet Sinnstiftung statt, es werden Werte verteidigt und vermittelt, Bedeutung wird zugeschrieben und die Weltbeziehung geordnet. Die Science Fiction-Serie zeigt den Fans, dass sich die großen Menschheitsfragen durch eine Mixtur aus westlichen Wertvorstellungen, technologischen Lösungen, Kooperation und Offenheit, Gewitztheit und einen Hauch menschlicher Schwäche beantworten lassen. Ein bisschen Seifenoper ist das auch. Zum Schluss sind es kleine Beziehungsstreitigkeiten und vertraute, allzu menschliche Probleme, die man da im Weltall vorfindet. *Star Trek* vermittelt die Gewissheit, dass die Menschen nach einigen Jahrhunderten der Läuterung doch eigentlich ganz in Ordnung, ja beinahe vorbildhaft sind (vgl. Raabe 2003). Das Universum ist bewältigbar, wenn man nur viel weiß, sich anstrengt, sich in die Hierarchie und die soziale Ordnung einfügt und dabei menschlich-empathisch bleibt. *Star Trek* ist aber nur *ein* Orientierungsangebot in den unendlichen Weiten der Popkultur.¹⁰ Es gibt auch düsterere Serien und damit verbundene Weltansichten, die Jugendliche wählen können. Die Analyse popkultureller Identitätsangebote kann also ein guter Startpunkt für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Identitätsfragen und Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern sein.¹¹

Fankulturen verdeutlichen die Bedeutung populärer Formate. Dabei sind Fans nicht nur Konsument/innen, sondern kreative, weiterdenkende, -schreibende und -produzierende Ko-Autor/innen der jeweiligen Welt. Gerade in den Sparten Science-Fiction und Fantasy spielt die ‚Fan Fiction‘ – das Weiter- und Umschreiben von Inhalten – eine große Rolle.¹² Die Autorenfunktion wird multipliziert und demokratisiert. Jeder kann in den Foren und sozialen Netzwerken zum Erschaffer eigener, unentdeckter Welten werden. Solche Produzenten- bzw. Do-It-Yourself-Kulturen (s. o.) finden sich in vielen Feldern der Populärkultur, beispielsweise auch im HipHop, wo unter dem Leitsatz des „each one teach one“ eine partizipative Lernkultur „von unten“ praktiziert wird (Rappe, Stöger 2014, S. 146).

Diese schöpferische Dimension von Fankulturen erscheint im Zeitalter der Kulturalisierung des Alltags (vgl. Reckwitz 2017) immer wichtiger. Gleichzeitig sind Fankulturen Orte der Vergemeinschaftung in einer Gesellschaft der Singularitäten. *Star Trek* und Co. werden zu partizipativen Projekten, die klassische

10 Wir verwenden die Begriffe ‚Populärkultur‘ und ‚Popkultur‘ in diesem Text synonym, auch wenn es durchaus Abstufungen gibt (vgl. Hecken 2017).

11 Für eine überzeugende Umsetzung eines Materialienbandes für den Religionsunterricht siehe Vaorin, Goos, Landgraf (2018); für eine literaturwissenschaftliche Einführung mit Anwendungsbeispielen aus der Hochschullehre siehe Sawyer, Wright (2011).

12 Hierzu gehört nicht nur Literarisches, sondern z. B. auch die filmische Umsetzung oder die Adaption im Cosplay; dazu und zu anderen Praktiken der Rezeption, Adaption, Transformation, Partizipation und Interaktion siehe Samida (2018).

soziale Strukturen wie Vereine ergänzen und zum Teil in Zukunft womöglich auch ersetzen. Es stellt sich also für Lehrende an Bildungseinrichtungen die Frage, wie sie an diese partikularen Strukturen und schöpferischen Potentiale anknüpfen können.

5.2 Populärkulturen als Wissenskulturen

Hinsichtlich der Vermittlungs- und Wissensdimension populärer Kulturen betont Kaspar Maase (2010) die „Bildungseffekte von Massenmedien“. Denn nicht nur unsere Werte und Identitäten, sondern auch unser Weltwissen wird von populärkulturellen Inhalten mitgeprägt. Der Umgang mit Wissensbeständen jenseits des akademischen Kanons wird in Zeiten der Digitalisierung immer wichtiger. In Anlehnung an Lévi-Strauss' Konzept des ‚Wilden Denkens‘ (1968) könnte man für die Informationsfülle des Internets von einem ‚wilden Wissen‘ sprechen, das Schülerinnen und Schüler unsystematisch aufnehmen und in einer Art der Basterei verknüpfen. Traditionelles schulisches ‚Kanowissen‘ erscheint dabei immer unbedeutender und randständiger. Schon 1979 hat der Philosoph Jean-François Lyotard auf die grundsätzliche Destabilisierung klassischer Wissensbestände durch die Informationstechnologien hingewiesen (vgl. Lyotard 2009). Mit der Etablierung von Wikipedia, oder im Fall von *Star Trek* der Internet-Plattform Memory Alpha,¹³ sind solche Informationsnetzwerke nun Teil der Alltagswelt geworden. Der Blick auf die „Bildungserfahrungen im Populären“ (Hornberger 2016, S. 162) könnte helfen, Bildungsformen und Bildungsprozesse außerhalb der klassischen Unterrichtssituation zu erkunden. Dass dabei nicht alles geordnet und auf Linie gebracht werden muss, ist unserer Ansicht nach für Bildungsprozesse selbstverständlich – Bildung ist ein ergebnisoffener, schöpferischer Prozess.

Im Anschluss an die Bildungskonzeptionen von John Dewey ist mit der ‚informellen Bildung‘ ein eigenständiges Fachgebiet erwachsen (vgl. Rohs 2016, S. 30). Für Schülerinnen und Schüler hat diese „andere Seite der Bildung“ eine besondere Relevanz. Denn gerade künstlerisch-ästhetische Inhalte gelten als zentrale Aktivitätsdimensionen im Jugendalter (Düx, Rauschenbach 2016, S. 274). Dem Pädagogen Rolf Arnold (2016, S. 483) zufolge ermöglicht informelle Bildung in besonderem Maße das Selbstwirksamkeitserleben und stärkt die Selbstlernkompetenz. Gleichzeitig verwehre sie sich einer klassischen Präsentationslogik und folge eher einer Entdeckungs- und Erfahrungslogik (vgl. ebd., S. 491–492).

13 <http://de.memory-alpha.wikia.com> [30.04.2019].

Traditionelle Schulbildung und informelle Bildung müssen also nicht in Gegensatz zueinander stehen. Die beiden Felder durchdringen und ergänzen sich gegenseitig (vgl. Rohs 2016, S. 30). Bisher fehlen zwar noch empirische Belege zum Einfluss von informeller Bildung auf Jugendliche (vgl. Düx, Rauschenbach 2016, S. 264). Ziel von Bildungsarbeit sollte aber schon jetzt sein, die nötige Offenheit für die jeweiligen Logiken der beiden Bereiche zu bewahren und zu gewährleisten, damit eine gegenseitige Bereicherung gelingen kann.

6 Fazit

Kulturelle Bildung und Populärkultur stellen sich nur auf den ersten Blick als Gegensatzpaar dar. Es gibt zahlreiche Überschneidungslinien zwischen den beiden Feldern. Populäre Kulturen bieten ebenso wie ‚herkömmliche‘ Bildungsbereiche Lernanlässe, vermitteln Werte und Wissen und befördern identitätsbildende Prozesse. Zudem finden in populärkulturellen Settings, wie unsere Beispiele illustrieren, zahlreiche informelle Bildungsprozesse statt. Es wird deshalb Zeit, populärkulturelle Wissens- und Lernkulturen in klassische Bildungskontexte hineinzutragen. Dabei müssen diese ‚neuen‘ Themen nicht unbedingt in modularisierter Form zertifikatsgerecht aufbereitet oder als ‚Kompetenz‘ klassifiziert werden. Die von uns vorgestellten Bildungsprozesse fallen mit ihrer Logik des Erlebens und Entdeckens aus dem handlungsorientierten Rahmen üblicher bildungspolitischer Konzepte heraus und sind nur begrenzt steuerbar. Es gilt daher, der „Kraft des selbstorganisierten Werdens“ (Arnold 2016, S. 484) zu vertrauen und im Sinne von Humboldt Bildung als ganzheitlichen, transformativen Prozess zu begreifen. Der ist nur selten linear, braucht seine Eigenzeiten und eine unkontrollierte, freie Eins-zu-Eins-Begegnung zwischen Person und Gegenstand. Eine voreilige Pädagogisierung erschwert manchmal solche Bildungsprozesse. Hier ist der „anderen Seite der Bildung“ (Düx, Rauschenbach 2016, S. 262–263), die sich außerhalb klassischer Vermittlungsformate entfaltet, Raum zu geben. Wir plädieren deswegen dafür, dass die Akteur/innen in Lehr-Lern-Kontexten die zahlreichen Bildungsprozesse und -erfahrungen im Populären – die in der Regel jenseits der Schule und Hochschule stattfinden – mehr in den Blick nehmen, ihre lebensweltliche Bedeutung anerkennen und, wo es sinnvoll ist, ihre pädagogisch-didaktischen Potentiale zur Entfaltung bringen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2016). „Didaktik“ informellen Lernens. In: M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 483–492
- Bareither, Christoph; Maase, Kaspar und Nast, Mirjam (2013). Einleitung: Populäre Unterhaltung und Vergnügung als Forschungsfeld der Europäischen Ethnologie. In: C. Bareither; K. Maase und M. Nast (Hrsg.): Unterhaltung und Vergnügung: Beiträge der Europäischen Ethnologie zur Populärkulturforschung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 10–22
- Bilstein, Johannes und Zirfas, Jörg (2017). Muss das sein? Zur Anthropologie der Kulturellen Bildung. In: G. Weiß (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 29–49
- Düx, Wiebken und Rauschenbach, Thomas (2016). Informelles Lernen im Jugendalter. In: M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–283
- Fuhrmann, Manfred (2002). Bildung: Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam
- Graf, Rüdiger und Herzog, Benjamin (2016). Von der Geschichte der Zukunftsvorstellungen zur Geschichte ihrer Generierung. In: Geschichte und Gesellschaft, 42 (3), S. 497–515
- Groschwitz, Helmut (2010). Authentizität, Unterhaltung, Sicherheit. Zum Umgang mit Geschichte in Living History und Reenactment. In: Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde, S. 141–155
- Hecken, Thomas (2017). Populäre Kultur, Massenkultur, hohe Kultur, Popkultur. In: T. Hecken und M. S. Kleiner (Hrsg.): Handbuch Popkultur. Stuttgart: Metzler, S. 256–265
- Hellmann, Kai Uwe und Klein, Arne (Hrsg.) (1997). „Unendliche Weiten...“. Star Trek zwischen Unterhaltung und Utopie. Frankfurt am Main: Fischer
- Hitzler, Ronald (2011). Eventisierung: Drei Fallstudien zum marketingstrategischen Massenspaß. Wiesbaden: Springer VS
- Hornberger, Barbara (2016). Bildungspotenziale populärer Kultur: Plädoyer für eine Didaktik des Populären. In: M. Fuchs und T. Braun (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik, Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 156–169
- Hornberger, Barbara und Krankenhagen, Stefan (2013/12). Pop- und Medienkultur in der Kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/pop-medienkultur-kulturellen-bildung> [30.04.2019]
- Hügel, Hans-Otto (2003). Einleitung. In: H.-O. Hügel (Hrsg.): Handbuch Populäre Kultur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 1–22
- Jindra, Michael (2017). It's about faith in our future. Star Trek fandom as a religious phenomenon. In: B. D. Forbes und J. H. Mahan (Hrsg.): Religion and popular culture in America. Oakland: University of California Press, 3. Aufl., S. 223–241

- Kellner, Douglas und Share, Jeff (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In: D. Macedo und S. R. Steinberg (Hrsg.): Media literacy. A reader. New York: Peter Lang, S. 3–23
- Lévi-Strauss, Claude (1968). Das wilde Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Liotard, Jean-François (2009). Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen, 6. überarb. Aufl.
- Maase, Kaspar (2010). Radioten, Glotzer, Unterschichtfernsehen? Zu den Bildungseffekten von Massenmedien. In: N. Buschmann und U. Planert (Hrsg.): Vom Wandel eines Ideals. Bildung, Universität und Gesellschaft in Deutschland. Bonn: Dietz, S. 125–141
- Maase, Kaspar (2013). Populärkultur – Unterhaltung – Vergnügung: Überlegungen zur Systematik eines Forschungsfeldes. In: C. Bareither; K. Maase und M. Nast (Hrsg.): Unterhaltung und Vergnügung: Beiträge der Europäischen Ethnologie zur Populärkulturforschung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 24–36
- Maase, Kaspar (2015). Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung? In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/mainstream-populaerkultur-feld-oder-feind-kultureller-bildung> [30.04.2019]
- Otto, Ulf (2012). Re: Enactment. Geschichtstheater in Zeiten der Geschichtslosigkeit. In: J. Roselt und U. Otto (Hrsg.): Theater als Zeitmaschine: Zur performativen Praxis des Reenactments. Theater- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 228–254
- Raabe, Eva C. (2003). Im Weltraum nichts Neues. Star Trek als ethnologische Utopie. In: B. E. Schmidt (Hrsg.): Wilde Denker: Unordnung und Erkenntnis auf dem Tellerrand der Ethnologie. Festschrift für Mark Münzel zum 60. Geburtstag. Marburg: Curupira, S. 111–126
- Rappe, Michael und Stöger, Christine (2014). „Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking. In: B. Clausen (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and equity. Münster / New York: Waxmann, S. 145–158
- Reckwitz, Andreas (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp
- Rohs, Matthias (2016). Genese informellen Lernens. In: M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–38
- Russell, Lynette und Wolski, Nathan (2015). Manifest destiny to the stars: New frontiers, old colonialism, and Borg assimilation. In: D. Brode und S. T. Brode (Hrsg.): The Star Trek universe. Franchising the final frontier. Lanham: Rowman & Littlefield, S. 75–85
- Samida, Stefanie (2014). Inszenierte Authentizität: Zum Umgang mit Vergangenheit im Kontext der Living History. In: M. Fitzenreiter (Hrsg.): Authentizität. Artefakt und Versprechen in der Archäologie. London: Golden House, S. 139–150

- Samida, Stefanie (2017). Performing the past: Time travels in archaeological open-air museums. In: B. Petersson und C. Holtorf (Hrsg.): The archaeology of time travel: Experiencing the past in the 21st century. Oxford: Archaeopress, S. 135–155
- Samida, Stefanie (2018). Sternzeit 11803.03: *Star Trek* als Feld kultureller Bildung? In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde, 114 (2), 7–24
- Samida, Stefanie; Koch, Georg und Willner, Sarah (2016). Doing History – Geschichte als Praxis: Programmatische Annäherungen. In: S. Willner; G. Koch und S. Samida (Hrsg.): Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur. Münster / New York: Waxmann, S. 1–25
- Sawyer, Andy und Wright, Peter (2011). Teaching science fiction. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Schneider, Rebecca (2011). Performing remains: Art and war in times of theatrical reenactment. London / New York: Routledge
- Tauschek, Markus (2016). Instrument, Taktik oder Strategie? Zur Vieldeutigkeit Populärer Kultur. In: Zeitschrift für Österreichische Geschichtswissenschaften, 27 (2), S. 148–167
- Treptow, Rainer (2015). Theorie ästhetisch-kultureller Bildung: Ein Zugang zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. In: T. Braun; M. Fuchs und W. Zacharias (Hrsg.): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 207–224
- Vaorin, Ulrich; Goos, Christian und Landgraf, Michael (2018). Science-Fiction im Religionsunterricht. Materialien zu Film und Literatur für Klasse 9–13. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Völcker, Matthias (2016). Fan-Sein. Die Identität des Star Wars Fans. Wiesbaden: Springer VS
- Wenger, Christian (2006). Jenseits der Sterne: Gemeinschaft und Identität in Fankulturen. Zur Konstitution des Star Trek-Fandoms. Bielefeld: transcript
- Willner, Sarah (2014). Making sense of the senses: Practices of historical knowledge circulation on themed walks and their ethnography. In: L. Arrantes und E. Rieger (Hrsg.): Ethnographien der Sinne: Wahrnehmung und Methode in empirisch-kulturwissenschaftlichen Forschungen. Bielefeld: transcript, S. 213–229
- Wulff, Hans J. (2003). STAR TREK zwischen Wissensagentur und Populärkultur. In: N. Rogotzki; Th. Richter; H. Brandt; P. Friedrich; M. Schönhoff und P. M. Hahlbohm (Hrsg.): Faszinierend! STAR TREK und die Wissenschaften, Band 1. Kiel: Ludwig, S. 19–40
- Zirfas, Jörg und Klepacki, Leopold (2013). Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (3), S. 43–57

Die Autor/innen

Ralph Höger. Heidelberg School of Education, Mitarbeiter im Cluster Kulturelles Erbe; Forschungsschwerpunkte: Wissensgeschichte, Geschichtsdidaktik, Psychiatriegeschichte
hoeger@heiedu.uni-heidelberg.de

PD Dr. Stefanie Samida. Heidelberg School of Education, Nachwuchsgruppenleiterin im Cluster Kulturelles Erbe; Forschungsschwerpunkte: Populäre Kulturen, Public History, Materielle Kultur
samida@heiedu.uni-heidelberg.de

Individualität, Entfremdung, Identität?

Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel

Zusammenfassung. Die kompetenzorientierten Bildungsprogramme der Gegenwart drohen ihren Bezug zum Individuum als Subjekt des Bildungsprozesses zu verlieren. Die Auseinandersetzung mit Humboldts klassischer Bildungstheorie und Hegels Konzept der Bildung als Entfremdung kann hier als Korrektiv dienen. Ihr gemeinsamer Fluchtpunkt ist die Idee der Bildung als Weltoffenheit.

Schlüsselwörter. Bildung, Individualität, Identität

Individuality, alienation, identity?

The coordinates of *Bildung* in Humboldt's and Hegel's writing

Abstract. The competence-oriented educational programmes of the present threaten to lose their connection to the individual as the subject of the educational process. The examination of Humboldt's classical educational theory and Hegel's concept of *Bildung* as alienation can serve as a corrective here. Their common vanishing point is the idea of *Bildung* as openness to the world.

Keywords. *Bildung*, individuality, identity

1 Die Bildungsidee und die Kompetenz der Kompetenz

Pico della Mirandola stellt in seiner epochalen Rede *De hominis dignitate* den Prototyp des Menschen als ein Wesen vor, dem kein Bild und keine Bestimmung vorgegeben ist. Seine Aufgabe besteht darin, sich nach freiem Willen seine eigene Natur zu schaffen. Er soll als sein eigener Bildhauer und Dichter seine Form selbst bestimmen (Pico della Mirandola [1586] 1988, S. 11). Pico löst damit den Menschen aus dem mittelalterlichen Ordnungsgefüge und weist ihm

eine Position im Zentrum der Welt zu. Dieses Modell stellt den Ausgangspunkt der neuzeitlichen Anthropologie und das Urbild des autonomen, sich bildenden Individuums dar. Es handelt sich dabei nicht um Selbstbestimmung in der alltäglichen Bedeutung von Emanzipation im Kontrast zu Fremdbestimmung, sondern um den Entwurf des Selbst, in dem sich das Subjekt der Selbstbestimmung konstituiert. Mit der Emanzipation des Menschen ist erst die Voraussetzung geschaffen für seine eigentliche Aufgabe, die Realisierung eines Selbstbildes.

1.1 Bildung als Selbstbildung

Das Revolutionäre dieses Prinzips besteht darin, dass Bildung nicht, wie in der Antike und im Mittelalter, eine Form angewandter Ethik darstellt, sondern sich als eigenständiger Bereich etabliert. Die antike Konzeption von Erziehung geht aus der Ethik hervor. Bildung schafft die Voraussetzungen für ein gelungenes Leben und für die Eingliederung in die Gemeinschaft. Die neuzeitliche Bildungsidee dagegen setzt auf das Individuum und dessen Entfaltung. Auch wissenschaftstheoretisch ist dieser Wandel folgenreich, denn das Individuelle, das nun ins Zentrum der Betrachtung rückt, ist nur bedingt theoriefähig. Anders als die Begriffe ‚Person‘ oder ‚Subjekt‘ lässt das Konzept der Individualität keine generischen Charakteristika erkennen, denn diese würden dem Prinzip von Individualität widersprechen. Dennoch lässt sich die Bedeutung des Begriffs ‚Individualität‘ thematisieren. Eine Theorie der Bildung muss dem Anspruch gerecht werden, der Individualität, die sich per definitionem dem theoretischen Zugriff entzieht, Rechnung zu tragen. Sie muss in der Konzeption des Bildungsprozesses thematisiert werden, ohne sie unter allgemeine Schemata zu subsumieren.

Es scheint für Pico keine externe normative Begrenzung für individuelle Bildung zu geben. Dennoch mündet das Programm nicht in anarchische Beliebigkeit. So rudimentär seine Überlegungen auch sein mögen, sie rechnen offenbar damit, dass das Individuum dank seiner Geisteskräfte und seines eigenen Anspruchs die ihm gegebene Freiheit nicht in dem Sinne missbraucht, dass darunter seine eigene Integrität oder die Freiheit der anderen leidet.

1.2 Das Kompetenzmodell

Wie schwierig dieses Kriterium zu erfüllen ist, zeigt sich bei den neueren Versuchen einer Umstellung von Bildungsinhalten auf Kompetenzen, die sich ebenso wie Pico auf das Recht der Individualität berufen. Die Aufzählung einzelner

Kompetenzen offenbart die Konzeptlosigkeit eines Bildungsbegriffs, der zwar das Individuum als normativen Bezugspunkt der Entwicklung beschwört, dieses in der Tat aber nur noch als neutrale Instanz der Zuschreibung von Eigenschaften entwirft. Die These, dass das Prinzip der Individualität bildungstheoretisch zentral ist, findet weitgehend Zustimmung. Bei genauerem Hinsehen erweist sich jedoch, dass mit der Kompetenzorientierung dieses Bekenntnis konzeptionell nicht eingelöst wird.

Die moderne Bildungsforschung scheint diesen Anspruch teilweise auch aufgegeben zu haben. Sie verzichtet gänzlich auf ein systematisch anspruchsvolles Bildungskonzept. Implizit aber transportiert eine auf Basiskompetenzen zielende Forschungsstrategie wie die der PISA-Untersuchungen eine bestimmte Bildungsauffassung (vgl. Baumert, Stanat, Demmrich 2001). Auch wenn hier, wie in der empirischen Bildungsforschung insgesamt, kein ausgearbeitetes theoretisches Bildungskonzept zugrunde liegt, wird doch mit der Konzentration auf den Kompetenzbegriff implizit eine methodisch fragwürdige Entscheidung gefällt. Mit ihr etabliert sich ein problematisches Bild des Probanden, der nicht als Individuum, sondern als anonymer Träger von Kompetenzen thematisiert wird. Die empirische Bildungsforschung operiert mit einer Reihe isolierter Kompetenzen, die jedes inneren Zusammenhanges entbehren und sich allein durch ihre Funktionalität rechtfertigen. Das Individuum wird faktisch reduziert auf ein Substrat von Eigenschaften. Das Individuelle im eigentlichen Sinne wird in den Denkmustern der pädagogischen Psychologie nur als Störfaktor wahrgenommen.

Die Konzentration der Bildungsforschung auf Kompetenzen wirkt sich deshalb problematisch aus, weil sie den Perspektivenwechsel vom Individuum zu externen Interessen methodisch erzwingen. Dieser Tendenz ist auch dadurch nicht entgegenzusteuern, dass das Interesse des Einzelnen dabei in Rechnung gestellt wird. Kompetenzen sind definitionsgemäß auf die Fähigkeit der Problemlösung zugeschnitten. Die kontingente Setzung von Problemen und eine Erziehungspraxis, die sich dieser Leistung verschreibt, ignoriert die viel fundamentalere Fähigkeit, Probleme überhaupt erst zu erkennen, in ihrer Bedeutung einzuschätzen und zu bewerten. Das sogenannte Klieme-Gutachten, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, zementiert diese Auffassung. Das paradoxe Selbstverständnis der kompetenzorientierten Bildungsforschung, die einerseits postuliert, dass der Bildungsbegriff abgelöst wird, und zugleich versichert, dass mit Kompetenzen nichts anderes konzeptualisiert sei „als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (Klieme et al. 2003, S. 65), verschleiert den radikalen Bruch zwischen einer

am Individuum orientierten Bildungstheorie und einer auf Training und Ausbildung verkürzten Strategie von Lehre.

Die Differenz zeigt sich dort, wo der Einsatz von Kompetenzen nicht selbstverständlich ist. Wer standardisierte Aufgaben löst, veranschlagt dabei die erworbene Kompetenz, wer jedoch im eigentlichen Sinne handelt, muss erst eruieren, welche Kompetenz momentan einzusetzen wäre, welche Probleme die vorrangigen sind, wie sie zusammenhängen und ob es nicht möglicherweise um mehr geht, als um das Lösen von Problemen. Innovationen entstehen dadurch, dass sich Individuen etwas zum Problem machen, was zuvor nicht als Problem gesehen wurde. Es ist hier folglich, um in der Sprache des Kompetenzdenkens zu bleiben, eine Kompetenzkompetenz¹ notwendig, die erlaubt, die Situation einzuschätzen, Möglichkeiten zu erkennen und die dafür angemessene Kompetenz zu identifizieren. Die Kompetenzlogik stößt hier ebenso an ihre Grenzen wie der Versuch, für den Gebrauch der Urteilskraft Regeln zu finden oder praktische Klugheit methodisch einzuholen.

Damit gerät auch der Begriff der Individualität aus dem Blick, der im Zentrum des Bildungsprozesses nach klassischer Auffassung steht. Dies macht sich generell im Bildungsdiskurs, aber besonders auffallend auch im Spezialfall der Bildung der Lehrkräfte bemerkbar. Trotz der Versicherung, dass dabei den personalen Kompetenzen wie Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten ein hoher Stellenwert zukomme (vgl. Baumert, Kunter 2006, S. 482), fehlt diesem Modell der Bezugspunkt – das Selbst, dem diese Kompetenzen zugeschrieben werden können. Es wird als Subjekt ohne Identität vorausgesetzt. Hier ein empfindliches Defizit zu diagnostizieren, ist keine bloße Spitzfindigkeit, weil damit das Selbst zum anonymen Träger von Attributen degradiert wird. Der Wechsel vom Paradigma der Bildung zum Kompetenzmodell geht einher mit der begrifflichen Auflösung der Instanz, die diese Kompetenzen in sich vereinigen soll. Sie wird zur Verfügungsmasse einer ebenso anonymen Gesellschaft, deren Probleme zu lösen der einzige Legitimationsgrund des Daseins zu sein scheint.²

1 Der Begriff stammt aus dem Staatsrecht und bezeichnet die Zuständigkeit eines souveränen Staates oder dessen Instanzen, über die eigene Zuständigkeit und die der untergeordneten Organe zu entscheiden.

2 Eine detailliertere Kritik des Kompetenzmodells findet sich bei Liessmann (2014).

2 Der Bildungsbegriff und seine Liquidation

Die Anknüpfung an den klassischen Bildungsbegriff vermag zunächst deutlich zu machen, dass es ums Ganze geht, wenn nach dem Selbst der Bildung gefragt wird. Die Entfaltung des Selbst ist die normative Grundlage für das Handeln des Einzelnen, der hier unter dem Titel des Individuums zur Sprache kommt. Die prägnanteste Ausprägung erfährt der Bildungsgedanke bei Humboldt. Dessen Nachwirkung ist kaum zu überschätzen. Es lässt sich jedoch zeigen, dass Humboldts Individualitätsbegriff in der Rezeption gewissermaßen halbiert wird durch eine zweifache Verkürzung: Er findet einerseits Eingang in die Konzepte einer liberalen Gesellschaft, wird aber dort integriert in ein utilitaristisches Kalkül, in dem Bildung dem Nutzen untergeordnet wird; andererseits avanciert er zum Leitbegriff einer humanistischen Pädagogik und entkoppelt sich durch eine rein ästhetische Deutung von der Dimension des Politischen und Sozialen.

2.1 Humboldts Bildungstheorie als Anthropologie

Humboldt gilt als Bildungstheoretiker schlechthin, obwohl er zur Bildungstheorie nur ein Fragment von wenigen Seiten hinterlassen hat. Sein Hauptinteresse gilt nicht den theoretischen Fragen der Bildung, sondern einer historisch aufgeklärten philosophischen Anthropologie. Ausgangspunkt ist das Individuum, der Mensch als Einzelner. Als konstitutive Beziehung dieses Einzelnen betrachtet Humboldt in seinen frühen Schriften nicht den Bezug zum anderen, sondern das Verhältnis zur Welt. Der Mensch bedarf einer äußeren Welt, heißt es, um seine Kräfte zu entfalten. Dieser eigenwilligen Konfrontation von Individuum und Welt scheint nicht nur ein anthropozentrisches, sondern ein egozentrisches Weltbild zugrunde zu liegen. Die äußere Welt selbst ist nur von Interesse, sofern durch deren Aneignung Erkenntnis und Wirksamkeit erweitert werden. Der Mensch muss „die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (Humboldt [1794/95] 1960, S. 237). Es liegt dem Individuum „nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser außer sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung“ (ebd., S. 235). Bei der Konfrontation mit der Welt scheint es darum zu gehen, ein Stimulans der individuellen Entwicklung zu finden. Die Welt ist das Material der Selbstverwirklichung und das Individuum eignet sich nur das an, was seiner immanenten Bestimmung entspricht, „was ihm homogen ist“ (ebd., S. 348).

Dennoch ist dieser Prozess mehr als eine Selbstspiegelung des Individuums. Letztlich geht es darum, frei und unabhängig zu werden. Dies erfordert eine

Entfaltung der individuellen Kräfte, die einer äußeren Materie bedürfen, um wirksam werden zu können. Erscheint der Einzelne in dieser Darstellung als geschlossene, monadische Einheit, so ist doch deutlich, dass erst die Wechselwirkung mit der Welt das Individuum zur Entfaltung bringt. Der Weltbezug führt das Individuum über sich hinaus und verlangt eine Auseinandersetzung mit den Gegenständen, die unabhängig vom Individuum bestehen. Sie zu erschließen ist keine rein rezeptive Tätigkeit. Erkennen ist vielmehr eine produktive Aneignung, in der die vielfältigen äußeren Erscheinungen zu einem zusammenhängenden Bild verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 237). Die Welt ist der Inbegriff dessen, was dem Individuum einen Widerstand bietet. Welterschließung erschöpft sich nicht in deren Aneignung, sondern hat auch immer die Entfremdung des Subjekts zur Folge. Indem das Individuum sich der Welt öffnet, ändert sich sein Selbstverständnis. Diese Erschließung der Welt, in der sich die individuellen Kräfte entfalten, ist nichts anderes als der Prozess der Bildung, den Humboldt als grundlegende menschliche Daseinsform begreift.

Mit diesen etwas umständlichen Umschreibungen vermeidet Humboldt die Terminologie der zeitgenössischen Subjektphilosophie. Zwar geht auch Johann Gottlieb Fichte mit der Setzung des Ich und der Entgegensetzung der Welt als Nicht-Ich von einer vergleichbaren Konstellation aus, aber das Ich tritt hier nur als formales Reflexionsvermögen auf. Humboldt rekurriert nicht auf das Subjekt, sondern auf die Instanz des Individuums, eine psychisch-physische Einheit, die von vielerlei Kräften geprägt ist. Diese beschreiben das ganze Register menschlicher Möglichkeiten, von den sinnlichen Vermögen über die Einbildungskraft bis zum Verstand und den sprachlichen Fähigkeiten.

Mit dem Begriff der Individualität als Ausgangspunkt und Zentrum von Humboldts Anthropologie setzt sich diese pointiert von Fichte ab, der im Individuellen nur das Eigenartige, Zufällige und Vernunftwidrige sehen konnte. Obwohl er die Individualisierung des Ich als unerlässliches Durchgangsstadium der Entwicklung des Selbst betrachtet, zielt sein ganzes System darauf, „dass die Individualität theoretisch vergessen, praktisch verläugnet werde“ (Fichte [1797] 1971, S. 517). Bezugspunkt des Erkennens und Instanz des moralischen Handelns ist das Subjekt, ein Allgemeines, nicht individuell Geprägtes. Das Individuum dagegen ist das Einzigartige, das sich dem begrifflichen Zugang nie vollständig erschließt, das nicht weiter analysierbar ist.³

3 Mit Bezug auf Schleiermacher hat Manfred Frank (1986) an diese Differenz erinnert und die Idee der Individualität gegen die herrschenden Tendenzen ihrer Verabschiedung verteidigt.

Humboldt setzt genau mit dieser Irreduzibilität an. Anders als das Fichtesche Ich ist sich das Individuum nicht unmittelbar präsent. Sein Selbstbezug basiert, wie seine Selbstentfaltung überhaupt, auf der Realisierung individueller Kräfte. Um sich selbst zu verstehen, bedarf das Individuum der Auseinandersetzung mit der äußeren Wirklichkeit; es muss tätig sein, seine innere Kraft entfalten. Der Begriff der Kraft steht dabei nicht nur für die individuellen Fähigkeiten, sondern auch für die Wirkung der Tätigkeit des Individuums in der Welt. Tätigkeit ist insofern immer Selbstverwirklichung des Individuums. Humboldt denkt dabei weniger an ein physikalisches Kraftmodell als an eine Wirksamkeit, die aus der Verbindung sinnlicher und geistiger Potentiale hervorgeht. Er assoziiert damit das griechische Wort ἀρετή (*areté*), das üblicherweise mit Tugend übersetzt wird, aber tatsächlich Bestheit im Sinne von Tauglichkeit eines Wesens bedeutet (vgl. Humboldt [1797] 1960, S. 517). Kräfte sind, diesem Bedeutungsspektrum entsprechend, mehr als bloße neutrale Möglichkeiten; sie stehen für das positive Potential.

Damit scheint Humboldt den Kompetenzbegriff vorwegzunehmen. Der Unterschied zwischen beiden Konzepten ist jedoch signifikant. Während Kompetenzen dieses Potential als *know how* darstellen, das sich, wie technisches Wissen, in der problemlösenden Anwendung bewähren muss, sind die Kräfte nach Humboldt mit ihrem Vollzug identisch. Gemäß der Aristotelischen Unterscheidung handelt es sich dabei um πράξις (*praxis*), die ihren Zweck in sich selbst trägt, während die Realisierung von Kompetenzen als ποίησις (*poiesis*), als Herstellung eines bestimmten Produkts verstanden wird. Außerdem basiert die positive Wertschätzung im Falle der Kompetenzen auf äußerer Einschätzung, gesellschaftlichen Erwartungen oder wirtschaftlichen Interessen, im Falle der individuellen Kräfte auf der gelungenen individuellen Entfaltung. Damit ist noch nicht geklärt, welche Kräfte und Potentiale des Menschen dieses Kriterium erfüllen und wie dieser Qualitätsstandard zu spezifizieren ist. Deutlich ist jedoch, dass jede externe Festlegung von Kompetenzen gegenüber dem Individuum willkürlich und ungerechtfertigt wäre.

Die zunächst rein formale Bestimmung scheint alle Möglichkeiten menschlichen Handelns zu umfassen. Bildung bedeutet, dass ein Individuum seine Kräfte mobilisiert. Bildung kann nur als Selbstbildung realisiert werden. Äußere Maßnahmen können lediglich geeignete Rahmenbedingungen schaffen und das Individuum zur Bildung anregen. Diese radikal individualistische Konzeption ist jedoch keineswegs subjektivistisch in dem Sinne, dass der Einzelne sich, wie in Nietzsches Phantasie vom Übermenschen, in ungehemmter Kraftentfaltung selbst verherrlicht. Dass der Begriff der Individualität eine normative Dimension besitzt, wird schon im Fragment zur Theorie der Bildung angedeutet. Die

Bildung der Kräfte wird gleichgesetzt mit einer Veredelung der Persönlichkeit (vgl. Humboldt [1794/95] 1960, S. 235–236). Humboldts Skizze *Über den Geist der Menschheit* von 1797 macht deutlich, dass es sich hier nicht nur um eine rein moralische Verbesserung handeln kann (vgl. Humboldt 1960, S. 508). Sucht man nach weiteren Kriterien so wird man darauf verwiesen, dass ein gebildetes Individuum das Menschsein in seiner optimalen Entfaltung verkörpert und Menschsein die maximale Entfaltung von Individualität bedeutet. Auf den ersten Blick scheint diese Beschreibung zirkulär zu sein. Tatsächlich ist damit eine gleichmäßige und umfassende Entwicklung der körperlichen und seelischen Kräfte gemeint, die zu einem harmonischen Gesamtbild des Menschen beiträgt und darin Humanität exemplarisch verkörpert. Diese Entfaltung des Menschseins findet sich in den großen Individuen der Kulturgeschichte. Allerdings gibt es dafür weder begriffliche Standards noch operationalisierbare empirische Kriterien. Analog zu großen Werken der Kunst lässt sich auch Individualität nur im gelungenen Beispiel darstellen. Dabei muss offensichtlich eine gewisse Ähnlichkeit zwischen dem urteilenden und dem zu beurteilenden Individuum vorliegen.

Humboldt begreift Individualität in Orientierung am Paradigma des Ästhetischen. Die Darstellung des Prozesses der Bildung des Menschen ist an Picos Modell künstlerischer Produktion orientiert, insofern das Individuum das Werk seiner selbst ist. Eine ästhetische Beurteilung kann nicht nach festen Regeln verfahren, sondern findet ihren Maßstab in einem Ideal, das sich nur exemplarisch in den besonders gelungenen Fällen demonstrieren lässt. Kant betrachtet dieses Prinzip der Urteilskraft als Grundlage jedes ästhetischen Urteils (Kant [1790] 1974, § 17). Diese ästhetische Qualität des Individuellen erstreckt sich nach Humboldt auf die gesamte Tätigkeit des Menschen. „Der große Mensch prägt seine Person auch seinem Werke ein“ (Humboldt [1797] 1960, S. 513). Auch dafür stiftet der Bereich des Ästhetischen das Ideal. In der Absicht, ein Werk zu schaffen, verwirklicht sich der Künstler als Individuum.

Es gibt weder eine Definition des Menschen noch inhaltliche Kriterien dessen, was eine gelungene Entwicklung von Individualität ausmacht. Die gängige Anthropologiekritik geht folglich im Falle Humboldts ins Leere. In seinem Werk wird weder ein kulturell geprägtes Menschenbild als universal ausgegeben noch gilt ein bestimmter Entwicklungsgrad von Subjektivität als verbindlicher Maßstab des Menschseins. Auch die Dekonstruktion des Subjekts, die im Geist von Nietzsches Antihumanismus in den Diskursen der Postmoderne betrieben wird, findet in Humboldts Denken keinen Ansatzpunkt. Und doch ist der Begriff der Menschheit nicht normativ leer. Für Humboldt stellt die klassische griechische Kultur das herausragende Paradigma des Menschseins dar, ohne dass er freilich daraus eine Definition des Menschen abzuleiten versucht. Im Streben

nach Tugend qua Kraftentfaltung, so Humboldt, drückt sich das Ideal der griechischen Welt aus. Dieses Ideal ist wiederum auf eine individuelle Weise, also nicht mit universellem Anspruch realisiert. Es hat zwar als exemplarische Manifestation des Menschseins eine Vorbildfunktion, kann aber gerade als Ideal der Entwicklung von Individualität nicht unmittelbar nachgeahmt oder zur Norm erhoben werden. Humboldt scheint der griechischen Kultur und der in ihr ausgeprägten Individualität einen absoluten Stellenwert zu geben, aber relativiert diesen zugleich. Denn ein Ideal ist Teil derjenigen Kultur, deren Ideal es ist, keine überhistorische Wahrheit.

2.2 Die Verkürzungen des Bildungsbegriffs

Die Wirkung Humboldts beruht zunächst auf den bildungspolitischen Innovationen, die er in seiner kurzen Amtszeit mit nachhaltiger Wirkung durchgesetzt hat. Die politischen Rahmenbedingungen seiner Zeit sind jedoch kaum geeignet, dem Prinzip der Individualität in der Pädagogik zum Durchbruch zu verhelfen. In der im 19. Jahrhundert einsetzenden pädagogischen Theoriebildung findet Humboldt kaum Aufmerksamkeit, denn der extreme Individualismus scheint eher Befremden hervorzurufen. Wenig beachtet ist, dass John Stuart Mill, einer der Gründerväter des modernen Liberalismus, Humboldt als Theoretiker der Individualität feiert (vgl. Mill [1859] 1909, Kap. III). Wenn Individualität das Prinzip der freien Gesellschaft ist, kann eine Anthropologie, in der die Individualität im Zentrum steht, das Pendant zum Modell einer liberalen Gesellschaft bilden. Humboldt selbst hatte diese in seinen *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792) skizziert. Ihr bestimmendes Prinzip ist die Freiheit der Individuen, die sich in der Entfaltung der Individualität realisiert. Darauf beruht die liberale Gesellschaft, in deren Namen Humboldt den Rückzug des Staates aus den für die Entfaltung des Individuums förderlichen Sphären der Gesellschaft fordert. Diese Idee vertritt auch Mill. Die Entwicklung einer liberalen Gesellschaft profitiert vom freien Spiel der Individuen, die zustande bringen, was durch Kontrolle und Fürsorge eines Obrigkeitsstaats nicht erreicht werden kann. Humboldt und Mill bauen auf die Entwicklungsfähigkeit begabter Einzelner, die in sich selbst gewissermaßen die Standards des normativ Richtigen tragen. Die komplementäre utilitaristische Ethik Mills rekurriert auf das gebildete Individuum. Er betont, dass es um die Qualität, nicht nur die Quantität der Lust geht. „A being of higher faculties requires more to make him happy [...]“ (Mill [1861] 1979, S. 9). Die normative Dignität des utilitaristischen Moralprinzips basiert auf der Voraussetzung, dass die Individuen nicht nur ihren zufälligen, naturhaften Präferenzen folgen, sondern an der Entfaltung ihrer höheren Fähigkeiten interessiert sind. Was dabei

als höher gilt, zeigt sich indirekt durch die Konkurrenz, sofern niemand, der zu Höherem in der Lage ist, freiwillig die qualitativ schlechtere Lust wählen würde. So kommt Mill zur Konzeption einer Gesellschaft, in der die Individuen zwar in einem Wettbewerb um die Entfaltung individueller Kräfte stehen, diese aber einem auf Lustmaximierung angelegten Nutzenkalkül untergeordnet wird, das dem Prinzip ökonomischer Rationalität folgt. Humboldts Individualitätsprinzip wird zwar zur Grundlage der liberalen Gesellschaft, aber das damit verbundene Bildungsbestreben reduziert sich auf das Spiel der Maximierung des individuellen Nutzens, das den Bildungsanspruch instrumentalisiert.

Umgekehrt verliert der Individualitätsbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seine politische Pointe. Hier kommt Humboldts Bildungsidee erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Vermittlung Eduard Sprangers zur Geltung (vgl. Zenkert 2013). Spranger sieht zu Recht im Prinzip der Individualität den Fokus des Humboldtschen Werkes. Die Radikalität, mit der Humboldt dieses Prinzip vertritt, wird von Spranger jedoch durch den Bezug auf die Idee von Humanität relativiert, die den Leitfaden seiner Rezeption bildet. Als Paradigma von Bildung gilt die unter diesem Ideal avisierte harmonische Vermittlung von Individualität und Universalität. Das Modell dieser Synthese findet Spranger in einem von Humboldt signifikant abweichenden Modell des ästhetischen Urteils. Wie in der ästhetischen Idee das Allgemeine, Vernünftige, im einzelnen endlichen Phänomen zur Erscheinung kommt, so kann im Individuum die Universalität des Menschseins erfahren werden. Die Verbindung dieser beiden antagonistischen Prinzipien, der Individualität und der Universalität, sieht Spranger in der Totalität einer durch die Aneignung der Welt geläuterten Individualität. Durch die ästhetische Veredelung wird der Einzelne zum Repräsentanten der Gattungsidee (vgl. Spranger 1909, S.431). So gibt Spranger Humboldts Konzeption der Bildung eine universalistische Ausrichtung.

Erhellend ist Sprangers Versuch, der Isoliertheit und Gleichgültigkeit der Individuen gegeneinander zu entkommen, die er in Humboldts Ansatz zu sehen meint. Während Humboldt die Synthesen von Ich und Anderen, Individuum und Gattung exemplarisch in der griechischen Kultur realisiert findet, sucht Spranger dagegen diese Einheit dem Einzelnen abzuverlangen und empfiehlt dazu die Lektüre der deutschsprachigen Klassiker, in denen dieses Ziel immerhin vorgezeichnet wird (vgl. ebd., S. 494). Der ästhetische Blick auf die geschichtliche Wirklichkeit, auf Gesellschaft und Politik, wird abgelöst durch eine Ästhetisierung der Innerlichkeit, durch den Rückzug aus der Welt des Sozialen. Die Versöhnung, deren Ideal Humboldt in der äußeren Welt erhoffen konnte und für die, unter den Bedingungen der modernen Welt, eine liberale Kultur und Gesellschaft die Voraussetzungen schaffen sollte, wird im Humanitätsgedanken

zu einer rein ästhetischen Veranstaltung, die sich auf das Reich des schönen Scheins beschränkt.

Man kann diese Distanz zur Welt der Politik durch das unbedingte Bestreben rechtfertigen, die Sphäre der Bildung vor ideologischen Zugriffen und politischer Instrumentalisierung zu bewahren. Aber während Humboldt gerade in dieser Absicht den Staat in liberaler Betrachtung auf elementare Formen der Existenzhaltung zu beschränken sucht, entrückt Spranger das Bildungsgeschehen in die Sphäre ideeller Humanität. Für diese ästhetische Verkürzung des Bildungsbegriffs gibt es freilich auch im Denken Humboldts Anhaltspunkte; indem Spranger dieses Bild bekräftigt, wird der mit Humboldt verbundene klassische Bildungsbegriff zum Gegenstand der soziologischen und kulturtheoretischen Kritik, die dann die ausgeblendete Welt des Sozialen ideologiekritisch wieder ins Spiel bringt und den traditionellen Sinn von Bildung als Deutungsmuster bürgerlicher Selbstbehauptung zu demaskieren sucht (vgl. Bollenbeck 1996, S. 143–184).

3 Durch Bildung zur Allgemeinheit: Hegel

Diesem Vorwurf ist Hegels Bildungskonzept nicht ausgesetzt. Hegel ist kein expliziter Bildungstheoretiker, obwohl er einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Bildungsgedankens leistet. Er skizziert sein Bildungskonzept kurioserweise nicht als Theorie der Pädagogik, sondern als Inhalt seines Lehrprogramms für das Gymnasium. Eine didaktisch vereinfachte Bildungstheorie wird hier in bildender Absicht vorgetragen mit der paradoxen Pointe, dass das Wissen um Bildung noch nicht die Bildung selbst ist. Der Kontext dieser programmatischen Überlegungen ist nicht die Pädagogik, sondern die Morallehre. Bildung ist die Pflicht, die ein Individuum sich selbst gegenüber zu erfüllen hat. Zur Bildung gehören die Einsicht in die Vielfalt der Kenntnisse und die Fähigkeit, allgemeine Gesichtspunkte wahrzunehmen. Es geht nicht darum, Vieles zu wissen, sondern „ein Urteil über die Verhältnisse und die Gegenstände des Wissens“ zu entwickeln (Hegel [1810] 1986, S. 259). In diesem Urteilen darf nun aber nicht das Subjektive zum Ausdruck kommen; vielmehr geht es darum, Zusammenhänge zu begreifen und dadurch die Relevanz des Wissens von besonderen Gegenständen und Wissensbereichen einzuschätzen. Bildung befreit vom Urteilen nach partikularen Gesichtspunkten und öffnet den Blick für die großen Zusammenhänge, die dem einzelnen Wissen seine Bedeutung verleihen. Bildung relativiert den eigenen Standpunkt und stiftet Anschlussfähigkeit im Denken und Handeln. Indem das Individuum das Spektrum seines Wissens erweitert und zu sachangemessenem Urteilen in der Lage ist, entwickelt es auch die Fähigkeit,

am gemeinsamen Wissen zu partizipieren. Die „Gemeinschaftlichkeit der Kenntnisse“ (ebd.) ist nicht Selbstzweck, sondern verbürgt die Erweiterung der Individualität. Nicht seine besondere Subjektivität im Gegenstand zu suchen, sondern die Gegenstände zu sehen, wie sie an und für sich sind, ist das Ziel der Bildung. Bildung ist folglich eine Entwicklung zur Allgemeinheit in dem Sinne, dass die ursprüngliche Unmittelbarkeit im Verhältnis von Subjekt und Objekt aufgebrochen wird.

3.1 Der Weg der Entfremdung

Offen bleibt das Problem, warum sich noch ungebildete Individuen diesem Prozess der Bildung stellen sollten, die doch die bisherige Identität in Frage stellt. Denn das Interesse an Bildung setzt Bildung bereits voraus. Wenn der Einstieg in den Bildungsprozess mit der Einsicht in diesen Prozess selbst beginnt, so ist doch nicht zu erwarten, dass die Beschäftigung mit Bildungstheorie schon die umfassende Bildung ist.

Es ist aber damit die Grundstruktur von Bildung umrissen. Sie besteht darin, dass die Entwicklung, die ein sich bildendes Individuum vollzieht, sich durch eine besondere Form des Selbstbezugs auszeichnet. Dieser reflexive Vollzug von Bildung wird in Hegels systematischen Werken ausgearbeitet. Während es trivial wäre darauf hinzuweisen, dass der Gebildete weiß, dass er gebildet ist, ist es doch keineswegs einfach, die für Bildung charakteristische Form selbstreferentiellen Wissens zu eruieren. Bildungstheorie kann gelehrt werden, Bildung selbst jedoch nicht. Bildung ist kein Lehrgegenstand, sondern ein Prozess, den diejenigen vollziehen, die sich auf eine bestimmte Weise mit Wirklichkeit auseinandersetzen. Wenn weder die sich auf sich selbst beziehende Reflexion noch das Wissen von Gegenständen, das propositionale Wissen, Bildung verbürgen, so kann diese nur als eine besondere Konstellation von Reflexion und Gegenstandswissen dargestellt werden.

Eine Ausarbeitung dieser Bildungskonzeption unternimmt Hegel in der *Phänomenologie des Geistes*. Dieses Werk ist der groß angelegte komplexe Versuch, eine Bildungsgeschichte des individuellen Bewusstseins in systematischer Absicht zu verfassen. Sein Thema ist nicht die psychologische Entwicklung, sondern die Reflexion der Struktur von Wissen und Gegenstand. In dem Bestreben, beide zur Deckung zu bringen, um dem Anspruch des Wissens auf Wahrheit gerecht zu werden, muss das idealtypische Bewusstsein sein Wissen mit dem Gegenstand vergleichen. In der Tat kann das Bewusstsein sich nur mit sich selbst vergleichen, denn auch der Gegenstand ist immer nur der gewusste Gegenstand,

das heißt, der Gegenstand, der dem Subjekt zugänglich ist. Die Einsicht in die Differenz beider Momente, die der Voraussetzung widerspricht, über Wissen vom Gegenstand zu verfügen, zwingt das Bewusstsein zum Übergang von seiner jeweiligen Entwicklungsstufe auf eine andere, höhere Stufe, in der es sein voriges Denken korrigiert. Der Prozess der Erfahrung des Wissens besteht also darin, dass das Bewusstsein sich permanent und in immer höheren Reflexionsformen selbst verändert und damit die Reichweite und begriffliche Tiefe seines Wissens maximiert.

Damit ist ganz allgemein der Bildungsprozess charakterisiert. Eine besondere Zuspitzung ergibt sich dann daraus, dass ein Kapitel des Buches auch diesen Prozess selbst in seiner reflexiven Wirkung thematisiert. Es handelt von der „Welt des sich entfremdeten Geistes“ (Hegel [1809] 1977, S. 359), die sich im Modus der Bildung offenbart. In dem dort dargestellten komplexen Gedanken-gang ist hervorzuheben, dass hier die Individualität und die Wirklichkeit, die Hegel Substanz nennt, ineinander fallen, insofern das Bewusstsein die Wirklichkeit wissend durchdringt und selbst an Substanz, an inhaltlicher Bestimmtheit gewinnt. Dadurch wird das Individuum selbst allgemein, während umgekehrt die Wirklichkeit als das dem Individuum fremde Sein erscheint. Der Versuch, sich der Welt durch das Wissen zu bemächtigen, führt also im Effekt dazu, dass das Individuum sich selbst fremd wird. Die Macht des Individuums über die Wirklichkeit besteht darin, dass es sich ihr gemäß macht und zugleich sich selbst entfremdet, dabei aber immer diese Relation selbst noch thematisiert als Reflexion der Reflexion.

3.2 Das Individuum in der politischen Welt

Die Wirklichkeit, mit der das Individuum in dieser besonderen Phase der Bildung in Hegels Dramaturgie konfrontiert wird, besteht aus der ökonomisch geprägten Gesellschaft und dem Staat. Dies sind die geistigen Mächte, in denen das Individuum seine Substanz erkennt. Indem es in der Sphäre der Gesellschaft seine privaten Präferenzen verfolgt, findet es im Staat als dem Gemeinwesen seine Identität, die Garantie für rechtliche Verhältnisse und die Bedingungen der Kooperation mit anderen. Das heißt zum einen, dass es eine doppelte Rolle als *homo oeconomicus* und als *homo politicus*, als *bourgeois* und als *citoyen* übernimmt; zum anderen urteilt es über diese Verhältnisse, die ökonomische Macht

und die Staatsmacht, aus seiner subjektiven Perspektive und tritt ihnen damit gegenüber.⁴

Genau daraus resultiert aber eine Spannung, deren produktive Umsetzung das sich bildende Individuum leisten muss. Der Rollenkonflikt korrespondiert dabei mit den unterschiedlichen Ausrichtungen von Gesellschaft und Staat. Während die ökonomische Welt der Spielraum subjektiver Interessen ist, kommt es in der staatlichen Perspektive darauf an, das Interesse des Gemeinwesens zu vertreten. Die Situation verkompliziert sich dadurch, dass es auch Zweck des Staates ist, die Freiheit der bürgerlichen Gesellschaft und damit auch der individuellen Interessen zu schützen. Bildung strebt diesen Zusammenschluss an, führt aber zunächst in Widersprüche. Das spannungsvolle Verhältnis zeichnet sich im Urteilen des Individuums ab. Es betrachtet seine eigenen Interessen als gut, gerät aber dadurch in Widerspruch mit sich selbst, da es seine Identität als privates Subjekt nicht mit der zugleich stattfindenden Identifikation mit dem Gemeinwesen in Verbindung bringt. In erster Annäherung steht so der gute Zweck des Gemeinwesens gegen das fragwürdige egoistische Treiben der vielen Subjekte der Gesellschaft (vgl. Hegel [1809] 1977, S. 369). Zugleich weiß es sich gegenüber Gesellschaft und Staat erhaben, seine Reflexion führt es über beide hinaus zu einem unabhängigen freien Sein als Subjekt. Diesem erscheint nun einerseits der Staat als eine Instanz, die seine individuelle Freiheit unterdrückt (vgl. ebd., S. 370), während es andererseits in der Gesellschaft seine Interessen realisiert, diese also positiv bewertet. In dieser Kippfigur zeichnen sich verschiedene Gestalten des ungebildeten Bewusstseins ab, das mit der Situation überfordert ist: die Wutbürger, die ihre Interessen wider Erwarten nicht im Gemeinwesen wiederfinden; die Radikalliberalen, die nur ihre individuellen Interessen verfolgen und jede übergeordnete politische Zielsetzung als Ideologie diskreditieren; die Moralisten, die im Namen der Allgemeinheit zu sprechen meinen und doch in ihrem subjektiven Urteil gefangen bleiben; die extremistischen Kritiker der kapitalistischen Gesellschaft und der Staatsmacht, die diesen Mächten vorwerfen, die individuellen Rechte zu verletzen.

Es gibt in dieser Situation keinen Rückzug in eine einfache Identität. Hegel spielt die daraus sich ergebende Dialektik, das Umschlagen der Identitäten, so weit durch, dass deutlich wird, inwiefern die Entwicklung in die Entfremdung des Individuums führt. Dies ist das Gegenteil einer identifizierbaren Identität. Die „*reine Bildung*“ ist diese „absolute und allgemeine Verkehrung und Entfremdung der Wirklichkeit und des Gedankens“ (ebd., S. 385). In diesem Bewusstsein stür-

4 Eine detaillierte Analyse dieses Abschnitts bietet Stekeler (2014, Kap. 5.8).

zen wie in einem Kaleidoskop alle Verhältnisse ineinander. Dadurch verliert auch das Individuum seine Sicherheit und Stabilität. Radikale Entfremdung ist radikaler Identitätsverlust.

Dieser führt jedoch nicht in die Selbstlosigkeit. Das entfremdete Ich unterzieht vielmehr das Wirkliche seinem Urteil, zeigt dessen Widersprüchlichkeit und offenbart sich als Kritiker aller Verhältnisse. Die haltlose Kritik löst die festen Strukturen, die Gesellschaft, die politische Macht, aber auch das gutmütige Streben der Anderen in seiner kritischen Betrachtung auf. Die besondere Qualität dieses Wissens beruht darauf, dass es um seine eigene Zerrissenheit weiß. Darin zeigt sich die Stabilität dieser Bewusstseinskonstellation. Das Individuum ist „reine Sichselbstgleichheit des zu sich zurückgekommenen Selbstbewusstseins“ (ebd., S. 390).

So kann festgehalten werden, dass das gebildete Bewusstsein seine Identität gerade durch die reflexive Auflösung der es umgebenden Wirklichkeit behauptet. Dazu muss es seine eigene Entfremdung durchlaufen. Die bis zur Virtuosität zu steigernde Fähigkeit des kritischen Urteilens, dem sich kein Gegenstand widersetzen kann, löst mittelbar auch die Identität auf, und gerade dies wird zur neuen Identität des Individuums. Das gebildete Bewusstsein weiß um seine Entfremdung und zugleich bleibt es um dieser Entfremdung willen immer hinter seinem Selbstsein zurück. Da die Reflexion das Sein des Individuums nicht vollständig abbilden kann, nie sein Zentrum erreicht, wird das Individuum exzentrisch. Die reine Bildung stellt eine strukturelle Überforderung des Individuums dar.

Die reale Gestalt des sich bildenden Individuums findet ihre Darstellung deshalb konsequenterweise in der Rechtsphilosophie im institutionellen Rahmen von Gesellschaft und Staat. Diese werden nun nicht nur als Gegenstand der subjektiven Reflexion präsentiert, sondern als die rechtlich-politische Wirklichkeit der politischen Welt. Ihr systematischer Ort in der Darstellung der praktischen Verhältnisse ist die bürgerliche Gesellschaft, der Raum, in dem die Individuen ihre Privatinteressen verfolgen. In diesem Kontext zeigt sich die praktische Funktion von Bildung. Indem die Individuen ihre Angelegenheiten betreiben, müssen sie „ihr Wissen, Wollen und Tun auf allgemeine Weise bestimmen“ (Hegel [1821] 1976, S. 343). Sie erwerben in ihrem eigenen Interesse allgemeine Kenntnisse, eignen sich die Umgangsformen an und werden gesellschaftsfähig. Ohne dass eine spezielle Bildungsabsicht zugrunde liegt, entwickeln die Individuen sich dadurch zur formellen Freiheit, zur Allgemeinheit. Bildung ist Befreiung, „der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich

subjektiven Substantialität der Sittlichkeit“ (ebd., S. 345). Indem die Individuen sich in ihrer Besonderheit zur Allgemeinheit entwickeln, sich von ihren Idiosynkrasien und der Beschränktheit ihrer Standpunkte befreien, tragen sie zugleich entscheidend dazu bei, dass die Verhältnisse, in denen sie leben, die Institutionen von Gesellschaft und Staat, von ihrer Subjektivität durchdrungen werden. Sie müssen sich ihrem Urteil stellen, sind nicht mehr rohe Mächte, sondern anerkannte Institutionen, in deren Zwecken die Individuen idealiter ihre eigenen Absichten wiederfinden.

Die vorausgehende Analyse des Bildungsprozesses in seiner abstrakten Form lässt erwarten, dass sich auch mit der Situierung der Bildung innerhalb der Gesellschaft kein Harmonieideal erreichen lässt. Die Gesellschaft bleibt die Sphäre der konkurrierenden, ihre Besonderheit auslebenden Individuen, die ihre beschränkten Zwecke verfolgen. Dass aber trotz dieser subjektiven Freiheit die politischen Institutionen Anerkennung finden können, ist das Resultat der Bildung.

Von besonderer Bedeutung ist bei diesem Konzept, dass sich Bildung, obwohl sie eine genuin politische Funktion besitzt, jeder Instrumentalisierung entzieht. Bildung beruht nicht auf Indoktrination, die in welcher Absicht auch immer beschränkte Zwecke verfolgt, sondern auf der freien Entwicklung zur Allgemeinheit. Man könnte von einer Ironie der gesellschaftlichen Kräfte sprechen, die diese Entwicklung befördern, obwohl die Individuen nur ihr Privatinteresse verfolgen. Und umgekehrt gilt, dass die durch Bildung erfolgende Integration der Individuen in die soziale Welt diese selbst zugleich tiefgreifend verändert; sie wird von der Subjektivität derer geprägt, die integriert werden. Bildung ist ein nicht direkt intendierter und nur bedingt steuerbarer Prozess. Er ergibt sich aus dem Bemühen, sich in der Gesellschaft zu behaupten. Er bedroht dabei die ursprüngliche Identität und führt zur Entfremdung. Aber daraus erwächst die Fähigkeit der Vermittlung privater und politischer Perspektiven.

4 Weltoffenheit als Bildungsstandard

Humboldt und Hegel entwerfen in vielerlei Hinsichten konträre Bildungsbegriffe. Während Humboldt die Entfaltung von Individualität als Ausgangs- und Zielpunkt des Bildungsprozesses versteht, geht es bei Hegel um die Befreiung von der idiosynkratischen Besonderheit des Individuums und seine Integration in den Kontext von Gesellschaft und Politik. Hegels Bildungskonzept ist jedoch deshalb nicht antiindividualistisch, Bildung beruht bei ihm nicht auf Anpassung an vorgegebene Standards oder gesellschaftliche Erwartungen, denn ein

wesentlicher Aspekt des Bildungsprozesses ist die kritische Beurteilung dieser Standards.

Auch für Humboldt ist Entfremdung eine unvermeidliche Wirkung des Bildungsprozesses. Er rechnet aber damit, dass das Individuum wieder zu sich zurückfindet. Nach Hegel dagegen ist dieser Effekt so tiefgreifend, dass eine Rehabilitation der ursprünglichen Individualität illusorisch wäre. Entfremdung ist nachgerade das Kriterium gelungener Bildung. Von pathologischen Formen unterscheidet sich die bildungsbezogene Entfremdung durch die Erweiterung der Perspektiven, die das Individuum in die Lage versetzt, ein Leben im gesellschaftlichen Austausch zu führen.

Humboldt orientiert sich weitgehend an den Inhalten der klassischen Bildungsthemen. Die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in ihren exemplarischen Werken gewährt Bildung in ihrer Idealform. Auch für Hegel ist die Beschäftigung mit den klassischen Bildungsgütern die Grundlage für die höhere Bildung; die allgemeine Bildung vollzieht sich jedoch in der gesellschaftlichen Wirklichkeit allein durch das Bestreben, in der sozialen Welt subjektive Interessen zu verfolgen. Die Qualifikation durch Arbeit, die Partizipation am gesellschaftlichen Austausch und die dadurch in Gang gesetzte Reflexion über die eigene Position, den Zweck des gesellschaftlichen Systems und der politischen Institutionen relativieren und rechtfertigen zugleich die individuellen Zwecke und prägen indirekt die gemeinsam geteilte politische Welt. Auf dieser allgemeinen Bildung baut dann gegebenenfalls die höhere Bildung auf.

Humboldt betrachtet die gesellschaftliche Welt primär als Rahmen der individuellen Entwicklung. Sein politisches Programm ist der Minimalstaat, der die subjektive Freiheit, die äußeren Bedingungen der individuellen Entfaltung garantiert, sich aber ansonsten jedes Eingriffs enthält. Hegel dagegen versteht die Gesellschaft als Medium der Bildung. Auch hier ist die Freiheit der individuellen Entfaltung eine wesentliche Voraussetzung legitimer politischer Institutionen. Die Gesellschaft ist einerseits der Raum, in dem sich die Einzelnen zu bewähren haben, und andererseits das Produkt des individuellen Strebens nach Bedürfnisbefriedigung. Dieses Zusammenspiel lebt vom individuellen Streben und der Bildung der Individuen, relativiert und modifiziert aber zugleich deren Zwecke, die sich in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft einfügen müssen, um erfolgreich zu sein.

Zu unterscheiden ist davon die politische Perspektive. Der Rollenwechsel zum *homo politicus* ist der Testfall für die individuelle Bildung. Die Anerkennung des Staates als der maßgeblichen politischen Organisation ist die Voraussetzung

für die subjektive Freiheit und zugleich das Forum, auf dem die allgemeinen Zwecke, die das Ganze betreffen, verhandelt werden. Der subjektive Wille der Einzelnen kann darin im gelungenen Fall die objektive Manifestation seines Tuns erkennen. Die Struktur der Bildung stellt in Hegels Rechtsphilosophie eine entscheidende Voraussetzung für die Verfassungskonzeption dar, sofern die Verfassung diesem Anspruch der Individuen, das eigene Tun in den allgemeinen Institutionen wiederzuerkennen, gerecht werden muss. Obwohl Hegel eine konstitutionelle Monarchie favorisiert, zeigt sein Verfassungsentwurf die Charakteristik des modernen demokratischen Rechtsstaats, dessen normative Legitimation davon abhängt, die Interessen der Individuen mit der Organisation des Gemeinwesens zu vermitteln.

Auch die Frage der Identität im Bildungsprozess wird, wie zu erwarten, von Humboldt und Hegel ganz unterschiedlich behandelt. Humboldts Konzept ist zentriert um die Individualität, die bei allen Veränderungen gewahrt bleibt. Wird Bildung als Entfaltung individueller Kräfte verstanden, dann führt jede Entäußerung, die das Individuum in der Durchdringung der Wirklichkeit erfährt, wieder zurück zur Individualität. Das bedeutet aber auch umgekehrt, dass das Individuum sich in ganz unterschiedlichen Materien wiederfinden kann. Humboldt präsentiert ein Bildungskonzept, das zur Grundlage eines historistischen Weltverständnisses wird. Richtig betrachtet kann jeder Aspekt der Wirklichkeit, insbesondere der geistigen Welt, zum Anlass für individuelle Bildung werden. Die Identität des Einzelnen zeigt sich in der Behandlung des Stoffes, im sachkundigen Umgang mit den Werken der Kultur und mit der natürlichen Welt. Identität basiert nicht auf einem unantastbaren Identitätskern, sondern auf Weltoffenheit derer, die sich bildend Welt aneignen.

Auch für Hegel ist Weltoffenheit das entscheidende Kriterium von Bildung. Aber der Bildungsprozess ist nicht als Entfaltung von Individualität, sondern als Entfremdung konzipiert; der Schauplatz der Bildung ist weniger die kulturelle als die soziale Welt. Der Identitätsverlust, den die Entfremdung mit sich bringt, wird kompensiert durch die Entwicklung der Fähigkeit, an den allgemeinen Angelegenheiten zu partizipieren und dabei den unterschiedlichen Rollen in Gesellschaft und Staat gerecht zu werden.

Die Kontroverse zwischen Humboldt und Hegel ist bislang noch nicht ausgetragen. Ihre Bildungskonzepte definieren die Koordinaten einer noch ausstehenden Auseinandersetzung. Ihr gemeinsamer Nenner aber ist die Einsicht, dass die sich bildende Identität stets in Bewegung ist. Die Hypostasierung einer besonderen Identität, die sich der Weltoffenheit verweigert, stellt sich sowohl nach Humboldts als auch nach Hegels Konzeption als das Gegenteil von Bil-

dung dar. Die Identitätspolitik in ihrer nationalistischen, aber auch in ihrer auf einen Minderheitsstatus fixierten Version gefährdet nicht nur die demokratisch verfassten Gemeinschaften (vgl. Fukuyama 2018), sondern ist im Kern bildungsfeindlich.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra und Demmrich, Anke (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: J. Baumert et al. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469–520
- Bollenbeck, Georg (1996). Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fichte, Johann Gottlieb ([1797] 1971). Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre. Werke. Hrsg. von I. H. Fichte. Band 1. Berlin: De Gruyter
- Frank, Manfred (1986). Die Unhintergebarkeit der Individualität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fukuyama, Francis (2018). Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1809] 1977). Phänomenologie des Geistes. Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1810] 1986). Rechts-, Pflichten- und Religionslehre für die Unterklasse. In: Nürnberger und Heidelberger Schriften. Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1821] 1976). Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel. Band 7. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Humboldt, Wilhelm von (1960). Werke. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kant, Immanuel ([1790] 1974). Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe. Hrsg. von W. Weischedel. Band 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Klieme, Eckhard et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: BMBF
- Liessmann, Konrad Paul (2014). Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay

- Mill, John Stuart ([1859] 1909). On Liberty. Harvard Classics, Volume 25. New York: P. F. Collier & Son
- Mill, John Stuart ([1861] 1979). Utilitarianism. Indianapolis / Cambridge: Hackett Publishing Company
- Pico della Mirandola, Giovanni ([1586] 1988). De hominis dignitate. Übersetzung von H. W. Rüssel. Zürich: Manesse
- Spranger, Eduard (1909). Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin: Reuther & Reichard
- Stekeler, Pirmin (2014). Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein dialogischer Kommentar. Band 2. Hamburg: Felix Meiner
- Zenkert, Georg (2013). Bildung als Politikum. Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts in der Perspektive Eduard Sprangers. In: Politisches Denken, Jahrbuch 2013, S. 91–104

Der Autor

Prof. Dr. Georg Zenkert. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Professor für Philosophie, Abt. Philosophie/Ethik; Forschungsschwerpunkte: Politische Philosophie, Bildungstheorie
zenkert@ph-heidelberg.de

Carsten Bender und Birgit Drolshagen

Inklusion inklusiv lehren

Impulse für eine inklusionsorientierte Entwicklung der universitären Lehrer/innenbildung

Zusammenfassung. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Thematik der Weiterentwicklung einer an Inklusion orientierten Lehrer/innenbildung. Hierbei liegt der Fokus nicht auf der häufig gestellten Frage danach, welche fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen Studierende mit welchen Konzepten und Methoden erwerben müssen, um für eine Schule der Vielfalt qualifiziert zu sein. Vielmehr liegt die Aufmerksamkeit auf der inklusiven Gestaltung der Hochschullehre selbst. Dargestellt werden Maßnahmen der Hochschulentwicklung und Qualifizierung der Lehrenden, mit denen die TU Dortmund im Rahmen des Projekts DoProfil (Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung) versucht, Lehrende für inklusiv gelehrte Inklusion zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Formate der Lehrer/innenbildung haben zweifaches Potential. Sie ermöglichen einerseits Studierenden in unterschiedlichen Lebenslagen (z. B. Behinderungen) gleichberechtigte Teilhabe am hochschulischen Bildungsprozess. Andererseits gehen sie so über eine thematische Auseinandersetzung mit Inklusion hinaus, da Inklusion für alle Studierenden erlebbar wird. Hierin sehen wir in Anlehnung an Plate (2016) eine wesentliche Voraussetzung für die Qualifizierung zum Umgang mit inklusiven Prozessen in der Schule.

Schlüsselwörter. Inklusive Hochschullehre, Behinderung und Studium, inklusiv gestaltetes Lehramtsstudium

Inclusive teaching of inclusion

Impulses for an inclusion-oriented development of academic teacher education

Abstract. The main topic of this contribution is the development of an inclusion-oriented teacher training at universities. We do not aim to add on to the extensive debate of which concepts and methods enable students to acquire

the subject- or discipline related scientific, didactic and pedagogical competencies that qualify them to cope with diversity in schools. Instead, our focus lies on the question of how to design structures for inclusive higher education itself. We illustrate measures of higher education development and the qualification of university lecturers that are employed within the context of the project DoProfiL (Dortmund profile for inclusion-oriented teacher training) at the Technical University of Dortmund with the aim of increasing awareness of and qualifying lecturers for inclusive approaches to inclusion-oriented teacher education. The formats for teacher training resulting from the project have a twofold potential. At first they enable students in various different life circumstances (e. g. disabilities) to equally participate in the academic education process. Secondly, the mere topical analysis of inclusion is exceeded, as students are able to vividly experience inclusion in the academic classroom. In reference to Plate (2016), we regard this as a crucial requirement for qualifying future teachers to deal with inclusive educational processes in schools.

Keywords. Inclusive higher education, disability and study, approaches of inclusive teacher training

1 Einleitung

Im Fokus des Diskurses um die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten universitären Lehrer/innenbildung steht meist der schulische Bildungsprozess. Entwickelt werden fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze, Konzepte, Methoden etc., die Antworten auf die Frage geben sollen, wie Lehramtsstudierende für die Anforderungen einer Schule der Vielfalt zu qualifizieren sind. In dieser Auseinandersetzung bleibt jedoch häufig unberücksichtigt, dass seit einigen Jahren, auch bezogen auf die Hochschulen selbst, ein breiter Inklusionsdiskurs stattfindet (vgl. z. B. Dannenbeck et al. 2016; Klein 2016). Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt DoProfiL – Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung – stellt ein Experimentierfeld dar, in dem alle Beteiligten fächer- und disziplinübergreifend entwickeln, erproben und evaluieren, welche Wege es gibt, den schulischen und hochschulischen Inklusionsdiskurs in einen kritisch-konstruktiven Dialog zu bringen.

Zunächst stellen wir die Projektarchitektur und die Projektmaßnahmen dar, die darauf abzielen, diesen Dialogprozess zu initiieren und zu stimulieren. Im Anschluss daran folgen die Präsentation erster Ergebnisse dieses Prozesses

und die Vorstellung davon ausgehender Maßnahmen der Hochschulentwicklung und Qualifizierung der Lehrenden. Das Potential, welches die dargestellten Maßnahmen hinsichtlich der Entwicklung einer inklusionsorientierten Lehrer/innenbildung besitzen, wird im abschließenden Fazit herausgearbeitet.

2 Das Projekt DoProfil – Hochschulentwicklung im Kontext einer inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung

Das Projekt DoProfil beabsichtigt die lehrer/innenbildenden Studiengänge der TU Dortmund so weiterzuentwickeln, dass sie die ca. 7 300 Studierenden deutlicher als bisher auf die Anforderungen vorbereiten, die eine Schule der Vielfalt mit sich bringt (vgl. HRK, KMK 2015). Ausgehend von einem umfassenden Inklusionsverständnis erfolgt eine Überprüfung und Neuentwicklung sowohl von Curricula, Methoden, Lehr-Lernarrangements, Kulturen und Strukturen als auch von Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis der Lehrer/innenbildung. Dieser Prozess stellt eine Querschnittsaufgabe dar, d. h. im Projekt forschen und lehren Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Rehabilitationswissenschaften in enger Kooperation (vgl. Hermstein et al. 2018).

Zusätzlich zu den Anforderungen, die sich aus der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung der Themen Heterogenität und Inklusion für die Schule ergeben, beschäftigt sich das Projekt auch mit deren Relevanz für die Hochschule. Daher verzahnt das Projekt DoProfil die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entwicklungsforschung mit Maßnahmen der Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. Die letztgenannten Maßnahmen adressieren einen hochschulischen Veränderungsprozess, bei dem u. a. ein Fokus auf der Entwicklung von inklusiv gestalteter Hochschullehre liegt (vgl. Leisyte, Schumacher, Welzel 2018). Hinsichtlich des Projektkontextes bedeutet dies, die im Projekt angestrebte inklusionsorientierte Neuausrichtung der Lehrer/innenbildung auch dahingehend zu befragen, in welcher Weise sie zur Gleichstellung und Teilhabe von Studierenden und Lehrenden mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen beiträgt oder sie verhindert. Damit soll aktiv dem entgegengewirkt werden, was Drolshagen und Rothenberg (2011) in Anlehnung an den von Philip Jackson (1968) geprägten Begriff des ‚hidden curriculum‘ mit dem Terminus des ‚geheimen Lehrplans‘ bezeichnen, nämlich dass an Hochschulen laut Lehrplan Inklusion offiziell gelehrt, jedoch Exklusion praktiziert und implizit vermittelt wird.

Federführend hinsichtlich der Entwicklung, Koordination und Durchführung diesbezüglich erforderlicher Maßnahmen ist neben dem Prorektorat Diversitätsmanagement insbesondere das Zentrum für Hochschulbildung (zhb) mit dem Lehrstuhl für Hochschuldidaktik und -forschung sowie dem Bereich Behinderung und Studium (DoBuS). Während der Lehrstuhl für Hochschuldidaktik und -forschung aktuelle theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Methoden zur Hochschulentwicklung in das Projekt einbringt, fließt durch die Beteiligung von DoBuS die bundesweit anerkannte Expertise hinsichtlich der Themen Behinderung und Studium ein. Darüber hinaus ist die Projektbeteiligung von DoBuS auch Ausdruck des an der TU Dortmund praktizierten Disability Mainstreamings. „Das meint für die Universität ein gemeinsames Hinarbeiten auf ‚Eine Hochschule für Alle‘ mit und ohne Behinderung“ und setzt voraus, dass

viele – und zwar in allen Bereichen, in Wissenschaft, Lehre und Studium, Verwaltung – relevantes Wissen und Sensibilität für gesundheitliche Beeinträchtigungen und die Konstruktionsfaktoren daraus resultierender Behinderungen entwickeln und für ihre Aufgaben nutzen (Rothenberg, Welzel, Zimmermann 2016, S. 36).

Wie es sich auch in der Projektarchitektur widerspiegelt, ist das Disability Mainstreaming an der TU Dortmund in ein umfassendes Diversitätsmanagement eingebunden. Eine von Drolshagen und Klein (2016) vorgenommene Analyse von Websites deutscher Hochschulen zum Thema Diversity Management und Behinderung zeigt, dass diese enge Verzahnung an Hochschulen zu Projektbeginn keineswegs üblich war. Vielmehr war die Heterogenitätsdimension Behinderung im Rahmen des Diversity Managements an Hochschulen inhaltlich und vom Umfang her im Vergleich zu anderen Diversitätsaspekten unterrepräsentiert. Daher steht die in diesem Beitrag vorgenommene Fokussierung auf die Dimension Behinderung nicht im Widerspruch zum umfassenden Inklusionsverständnis des Projekts. Vielmehr wird deutlich, dass dieser Aspekt im Kontext von DoProfil bedeutsam ist.

Da das Thema inklusiv gelehrte Inklusion nicht nur bei der Neu- bzw. Weiterentwicklung einzelner Lehr-Lernformate verfolgt wird, sondern als ein leitendes Prinzip für die gesamte Lehrer/innenbildung etabliert werden soll, ist es notwendig, einen Prozess des organisationalen Lernens zu stimulieren. Theoretische Modelle und empirische Befunde der Hochschulforschung verweisen darauf, dass solche Lernprozesse an Hochschulen schwer zu initiieren sind. Erfolgversprechend sind sie jedoch dann, wenn sie neben Top-down-Bewegungen, vor allem Raum für Bottom-up-Entwicklungen geben (vgl. Leisyte, Wilkesmann

2016). Die World Café Methode (vgl. Brown, Isaacs 2005), die geeignet ist, große Gruppen in einen offenen und zugleich zielorientierten Dialog zu bringen, ist ein bewährtes Instrument, um solche Bottom-up-Prozesse zu gestalten. Zugleich ermöglicht sie die von Plate (2016) geforderte systematische Partizipation aller am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure. Konkret bedeutet dies, dass an den vier im Rahmen des Projekts durchgeführten World Cafés nicht nur alle dem Projekt zugehörigen Mitarbeitenden der verschiedenen Fächer bzw. Disziplinen beteiligt sind, sondern auch Lehramtsstudierende, die hinsichtlich verschiedener Diversitätsdimensionen über eigene Erfahrungen verfügen. Zudem werden zu den World Cafés zur Ermöglichung einer Außenperspektive auch externe Fachleute eingeladen, die im Sinne der von Drolshagen (2012, S. 170) beschriebenen „doppelten Expert/innen“ neben ihrer fachlichen Perspektive auch ihre eigenen Ungleichheitserfahrungen in die Erörterungen einbringen können. Um zentrale Diskussionsergebnisse im Sinne des organisationalen Lernens auf verschiedenen Wegen (projektinterne Veranstaltungen, Zwischenbericht etc.) in das Projekt rückführen und als Grundlage zur Identifizierung von Bedarfen für die hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden nutzen zu können, werden die World Cafés umfassend dokumentiert und anschließend, orientiert an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002), systematisch ausgewertet.

3 Dialogische Weiterentwicklung des Themas *Inklusion inklusiv lehren* – Ergebnisse eines World Cafés

Da die Projektaktivitäten zunächst das Thema Inklusion im schulischen Bildungskontext fokussierten, lag im zweiten World Café der Schwerpunkt bewusst auf hochschulischen Lehr-Lernprozessen, um diesem Thema mehr Aufmerksamkeit zu verleihen. Eine leitende Frage war, welche Erfahrungen die DoProfil Lehrenden mit der Diversität der Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen machen. Thematisiert wurde insbesondere, wie die Lehrenden, vor dem Hintergrund ihrer Erwartungen und Erfahrungen, die Vielfalt der Studierenden wahrnehmen sowie auf welche Weise sie in ihrer eigenen Lehre mit der wahrgenommenen oder vermuteten Heterogenität umgehen.

Insgesamt sehen alle Projektbeteiligten eine Diskrepanz zwischen ihrer fachlichen Auseinandersetzung mit Diversität einerseits und deren Umsetzung in ihren Lehrveranstaltungen andererseits. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass einige Teilnehmende des World Cafés die Lehramtsstudierenden eher als homogene Gruppe wahrnehmen und Vielfalt und Individualität, auf die sie diese vorbereiten sollen, in ihrer eigenen Lehre nicht erwarten. Diese

Lehrenden berücksichtigen die Heterogenität der Lernenden nur dann, wenn dies explizit von diesen eingefordert wird, z. B. in Form der Gewährung eines Nachteilsausgleiches, der von behinderten Studierenden beantragt wird, oder in Form der Anpassung der Sprechgeschwindigkeit oder der Ermöglichung alternativer Formen der Ergebnispräsentation, wenn Austauschstudierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sprachliche (Verstehens-)Barrieren äußern. Begründet wird die Vernachlässigung der Diversität der Studierenden insbesondere durch Verweise auf die Selektionsmechanismen des schulischen Bildungssystems, welches der Hochschule eine bereits stark vorselektierte Gruppe zuführe, sowie auf die Zulassungsbeschränkungen und -verfahren der Hochschulen, in deren Zuge eine weitere Auswahl stattfindet. Darüber hinaus werden auch die Rahmenbedingungen der Lehre (z. B. Seminargröße, Anzahl der zu betreuenden Abschlussarbeiten etc.) sowie fehlende eigene Kompetenzen als Ursache für diese wenig diversitätssensible Perspektive genannt. Wird Verschiedenheit nicht wahrgenommen, können „Barrieren für Lernen und Teilhabe“ (Booth, Ainscow 2017, S. 31), auf die einzelne Studierende stoßen, auch nicht erkannt werden.

Die Diskussion im World Café zeigte jedoch auch, dass anderen Lehrenden die Heterogenität der Lehramtsstudierenden durchaus bewusst ist und sie diese Diversität im Rahmen ihrer Lehre auch als Potential nutzen möchten. Sie beschäftigen sich mit Fragen danach, wie sie die Heterogenität insbesondere bei nicht sichtbaren Diversitätsmerkmalen erkennen können, welche Erwartungen sie an Lernende bestimmter Heterogenitätsdimensionen haben und wie sie deren vermutete oder geäußerte Lernvoraussetzungen und Bedarfe in ihrer Lehre decken können, ohne dabei selbst Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen Vorschub zu leisten.

Wird bei der Analyse des Materials ein Fokus auf den im World Café beschriebenen Umgang mit der Diversität der Studierenden gelegt, lassen sich ebenfalls zwei Positionen ausmachen, die wie folgt charakterisiert werden können: Die Bereitschaft der Lehrenden, situationsangemessen, z. B. in Form von Nachteilsausgleich, zu reagieren, wenn von den Studierenden individuelle Lernvoraussetzungen oder Bedarfe geäußert werden, die dies erforderlich machen, charakterisieren wir als ‚reaktiven Umgang mit Diversität‘. In Reaktion auf geäußerte Unterstützungsbedarfe werden mit dem Ziel, Benachteiligung oder Diskriminierung zu vermeiden, Einzelfalllösungen geschaffen. Demgegenüber charakterisieren wir als ‚proaktiven Umgang mit Diversität‘ das Bemühen, die eigenen Potentiale als Lehrende – anlasslos – so einzusetzen, dass die potentiell zu erwartende Vielfalt der Studierenden aufgegriffen und berücksichtigt wird,

um auf diese Weise von vornherein möglichst Benachteiligung und Exklusion zu vermeiden.

Hinsichtlich einer inklusiven Hochschullehre besitzen beide Verfahrensweisen Vor- und Nachteile: Im Mittelpunkt einer Lehre, die proaktiv diversitätssensibel gestaltet ist, steht das Bemühen, vergleichbar dem universal Design for Learning – einem didaktischen Konzept zur Planung, Gestaltung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen für alle, das die Vielfalt der Lernenden und ihre unterschiedlichen Lernstile, Lernwege und benötigten Lernmaterialien berücksichtigt und Barrieren im Lernprozess verhindern will –, die eigene Lehre inhaltlich und methodisch so zu gestalten, dass sie für möglichst viele Studierende und deren antizipierte heterogene Bedarfe zugänglich und nutzbar ist (vgl. Burgstahler 2015). Diese Praxis beruht zwar auf einem breiten Diversitätsverständnis, birgt dadurch jedoch auch die Gefahr, dass über einen angestrebten Standard hinausgehende Lernvoraussetzungen und erforderliche Unterstützung unberücksichtigt bleiben und so die Teilhabe von Lernenden mit sehr spezifischen Bedarfen erschwert oder gar verhindert wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Lehrende einem blinden Studierenden der Anglistik, der Brailleschrift am Computer liest, in einer Lehrveranstaltung zwar die Seminarmaterialien in digitaler Form zur Verfügung stellen, die enthaltenen Lautschriftzeichen des internationalen phonetischen Alphabets mit seiner Assistiven Technologie jedoch nicht zu lesen sind. Um diese zugänglich zu machen, wird Spezialwissen benötigt, welches den Standard überschreitet, das Lehrenden sinnvollerweise bei einer Qualifizierung zur Erstellung barrierefreier Lehrmaterialien vermittelt wird.

Werden im Unterschied dazu Lehrveranstaltungen lediglich als Reaktion auf erkannte oder geäußerte Unterstützungsbedarfe angepasst, erlaubt dies, durchaus sehr spezifische Bedarfe durch passgenaue Lösungen zu decken. Wegen der Beschränkung auf Einzelfalllösungen, des Fehlens von Proaktivität und der Gefahr des Nichterkennens notwendiger Unterstützung kann jedoch von inklusiv gestalteter Lehre nicht die Rede sein. Erst eine systematische und reflektierte Kombination beider Ansätze gestattet es, von inklusiver Hochschullehre zu sprechen. Im Sinne von Dannenbeck und Dorrance (2016) werden durch dieses Vorgehen Exklusionsrisiken von vornherein weitmöglichst vermieden, ohne dass spezifische Bedarfe zu Lasten eines breiten Inklusionsverständnisses übersehen werden.

4 Inklusiv gelehrte Inklusion – eine Aufgabe der Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrenden

In Anlehnung an Rothenberg (2012) sehen wir Handlungsbedarf auf zwei Ebenen. Einerseits lassen die Ergebnisse des World Cafés auf Seiten der Lehrenden einen Bedarf an Angeboten erkennen, die sie für die Thematik der Diversität der Studierenden sensibilisieren und für den Umgang damit qualifizieren. Andererseits bedarf es auf der Organisationsebene solcher Strukturen, die Lehrende im Sinne von Subsidiarität zur inklusionsorientierten Gestaltung ihrer Lehre nutzen können. Im Folgenden werden die Maßnahmen vorgestellt, die die Dimension Behinderung adressieren. Diese knüpfen an allgemeine Maßnahmen eines diversitätssensiblen Umgangs mit Lernenden an und berücksichtigen die Gegebenheit, dass spezifische Unterstützungsangebote – wie Dannenbeck und Dorrance (2016, S. 27) zutreffend feststellen – „durch Inklusionsorientierung im hier gemeinten Sinne keineswegs überflüssig werden“. Als behinderungserfahrene Mitarbeitende von DoBuS verfügen wir über bundesweit anerkannte Expertise auf dem Gebiet des Studierens mit Behinderung und haben im Rahmen von DoProfiL die Aufgabe, dieses Wissen einzubringen.

Die im Projekt entwickelten hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen verfolgen das Ziel, Lehrende dafür zu sensibilisieren und zu qualifizieren, proaktiv diversitätssensibel zu lehren und darüberhinausgehende (spezifische) Bedarfe zu erkennen und aufzudecken. Von international ausgewiesenen Expertinnen und Experten durchgeführte Workshops und Arbeitsgruppen zum Thema ‚universal design for learning‘ (UDL) sind auf eine proaktive Hochschullehre ausgerichtet. Hierbei erarbeiten die Teilnehmenden in interdisziplinären Gruppen nicht nur Konzepte und Strategien, wie das UDL als Gegenstand der (fach-)didaktischen Ausbildung den Studierenden vermittelt werden kann, sondern sie beschäftigen sich auch damit, wie sie UDL als ein leitendes Prinzip in der eigenen Hochschullehre nutzen können. UDL umzusetzen bedeutet, „flexible Lernmaterialien und unterschiedliche methodische Zugänge und Strategien [einzusetzen], mit denen Lehrende den vielfältigen Bedarfen der Studierenden entsprechen können“ (Fisseler, Schaten 2012, S. 216). Um es Lehrenden zu ermöglichen, die allgemeinen Prinzipien des UDL auch bezogen auf die spezifische Lernsituation von Studierenden mit Behinderungen umzusetzen, führt der Bereich Behinderung und Studium (DoBuS) im Rahmen von DoProfiL entwickelte, vertiefende Workshops durch, in denen Lehrende sich z. B. mit Fragen der barrierefreien Gestaltung von Präsentationen für sehbeeinträchtigte und blinde Studierende oder mit der Thematik der Gewährung angemessener Nachteilsausgleiche bei Prüfungen auseinandersetzen.

Neben solchen Qualifizierungsangeboten, die methodisch-didaktische Kompetenzen vermitteln, sind für eine inklusive Lehre auch Maßnahmen erforderlich, die die Lehrenden für Prozesse sensibilisieren, die Studierende mit Behinderung in ihren Veranstaltungen aussondern bzw. für diese eine Barriere darstellen. Dies erfordert auf Seiten der Lehrenden ein Bewusstsein für die soziale Produktion von Behinderung sowie die Reflexionsfähigkeit, diese Exklusionsprozesse auf die eigene Lehrsituation zu übertragen. Zwei in DoProfil konzipierte Qualifizierungsmaßnahmen zielen darauf ab, von Lehrenden diese „permanente Reflexion der individuellen Konsequenzen und strukturellen Bedingungen des eigenen Handelns“ (Dannenbeck, Dorrance 2009) einzufordern.

Die World Cafés verfolgen dieses Ziel, da sie viel Raum für einen statusgruppenübergreifenden und interdisziplinären Erfahrungsaustausch bieten sowie darüber hinaus auch Lehrende mit beeinträchtigungserfahrenen Studierenden und doppelten Expertinnen und Experten ins Gespräch bringen. Während im Format World Café Themen gesetzt werden, die für alle Lehrenden und die Weiterentwicklung des Gesamtprojekts von Relevanz sind, besteht im Gruppencoaching „Inklusion inklusiv lehren – aber wie?“, welches ebenfalls vom Bereich Behinderung und Studium angeboten wird, die Möglichkeit, im kleinen und geschützten Rahmen Themen aus der eigenen Lehre einzubringen, die Lehrende hinsichtlich einer inklusiven Hochschullehre als herausfordernd wahrnehmen. Im Team aus behinderungserfahrenen DoBuS-Mitarbeitenden sowie in der Lehre erfahrenen Kolleginnen und Kollegen erfolgt, unterstützt durch Coachingmethoden, zunächst eine ausführliche Problemlösung und daran anschließend eine gemeinsame Entwicklung und Diskussion möglicher Handlungsalternativen.

Wie diese Maßnahmen konkret ihre Wirkung entfalten, zeigt das Beispiel einer Lehrenden, die angeregt durch das Projekt ihr Seminar an den UDL Prinzipien ausgerichtet hat und so versucht, proaktiv die antizipierten Lernvoraussetzungen und Bedarfe der Studierenden aufzugreifen. Sie hat ihren Studierenden Wahlfreiheiten sowohl bezüglich der Erarbeitung von Inhalten (z. B. Lesen eines Textes, Ansehen eines Filmes, Verfolgen eines Vortrags) als auch im Hinblick auf die Darstellung der Ergebnisse (z. B. Präsentation, Rollenspiel, Poster) ermöglicht. Diese UDL Ausrichtung hat sie darüber hinaus sowohl mit den Studierenden selbst als auch im Rahmen von Arbeitsgruppen und des Coachings „Inklusion inklusiv lehren“ u. a. hinsichtlich möglicher Exklusionsmechanismen kritisch reflektiert.

Die beschriebenen Maßnahmen zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrenden erachten wir als notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung einer inklusionsorientierten Hochschullehre. Erst die Kombination aus den

beschriebenen, im Projekt (weiter)entwickelten Maßnahmen mit den an der TU Dortmund bereits etablierten und stetig verbesserten inklusiv ausgerichteten Strukturen eröffnet den Weg zu einer diversitätssensiblen Lehre. Zu den grundlegenden inklusiv ausgerichteten Strukturen gehören sowohl barrierefrei zugängliche Seminarräume oder barrierefrei nutzbare Lernplattformen, geregelte Verfahren zur Bewilligung von Nachteilsausgleichen in Prüfungsverfahren etc. als auch auf die Zielgruppe Behinderung fokussierte spezifische Angebote (z. B. ein Beratungsdienst für behinderte Studierende, ein Umsetzungsdienst zur Adaption von Studienmaterialien oder ein Arbeitsraum und Hilfsmittelpool), die u. a. der Bereich Behinderung und Studium am Zentrum für Hochschulbildung vorhält.

5 Fazit und Ausblick

In erster Linie zielen die in diesem Beitrag beschriebenen Maßnahmen darauf ab, bei der Neu- und Weiterentwicklung der Strukturen und Formate der Lehrer/innenbildung Teilhabe für Studierende in unterschiedlichen Lebenslagen zu ermöglichen, indem durch inklusiv gestaltete Lehre Exklusion vermieden wird. Aus dieser Vorgehensweise ergibt sich die Chance, dass Inklusionsorientierung nicht nur als Thema im Studium vermittelt, sondern für alle Lehramtsstudierenden auch im eigenen hochschulischen Bildungsprozess erlebbar wird. Auf diesen Aspekt verweist auch Plate (2016), wenn sie Inklusion nicht nur als Inhalt, sondern auch als Prozess zur Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken an der Hochschule versteht, die Diskriminierungen abbauen und Teilhabe aller ermöglichen. Sie beschreibt eine inklusiv und partizipativ gestaltete und erlebte Lehrer/innenbildung als Voraussetzung für die Qualifizierung zum Umgang mit inklusiven Prozessen in der Schule. Das Dortmunder Profil einer inklusionsorientierten Lehrer/innenbildung zeichnet sich daher u. a. dadurch aus, dass alle Lehramtsstudierenden einen inklusiven Umgang mit Diversität sowohl als Inhalt des Studiums theoretisch kennenlernen als auch in universitären Lehrveranstaltungen erleben, erproben und reflektieren können. Die Studierenden erleben in der Auseinandersetzung mit Inklusion Inhalt und Form als kohärent.

Eine weitere Chance hinsichtlich der Profilierung einer inklusionsorientierten Lehrer/innenbildung liegt in der Entwicklung von Formaten, in denen den Studierenden explizit die Maßnahmen verdeutlicht werden, mit denen es möglich ist, an der Hochschule Diskriminierungs- und Benachteiligungsmechanismen aufzudecken und abzubauen und mit denen die Lehrenden bei der Umsetzung ihres Auftrags einer inklusionsorientierten Hochschullehre Unterstützung

erhalten. Die Studierenden erfahren so, dass an der TU Dortmund Inklusionsorientierung nicht nur Aufgabe des einzelnen Lehrenden ist, sondern diese systemisch eingebettet und strukturell abgesichert wird. Auch dies besitzt unseres Erachtens vorbildhaften Charakter hinsichtlich der zukünftigen Tätigkeit der Studierenden in einem inklusiven Schulsystem.

Literatur

- Booth, Tony und Ainscow, Mel (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Hrsg. und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von B. Achermann; D. Amirpur; M.-L. Braunsteiner; H. Demo; E. Plate und A. Platte. Weinheim / Basel: Beltz
- Brown, Juanita und Isaacs, David (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations that Matter*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler
- Burgstahler, Sheryl E. (Hrsg.) (2015). *Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Dannenbeck, Clemens und Dorrance, Carmen (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns. Eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3 (2). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161 [30.04.2019]
- Dannenbeck, Clemens und Dorrance, Carmen (2016). Da könnte ja jede/r kommen! Herausforderung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. In: C. Dannenbeck; C. Dorrance; A. Moldenhauer; A. Oehrne und A. Platte (Hrsg.): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22–33
- Drolshagen, Birgit (2012). Sehen wir weiter! Zur Heterogenität der „Betroffenenperspektive“. In: *blind/sehbehindert*, 132 (3), S. 168–175
- Drolshagen, Birgit und Klein, Ralph (2016). Hochschulen der Vielfalt. Herausforderungen für die Zukunft, Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart. In: I. Hedderich und R. Zahnd (Hrsg.): *Teilhabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur internationalen Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 300–308
- Drolshagen, Birgit und Rothenberg, Birgit (2011). *UniversAbility – Hochschulen für Alle. Konsequenzen für eine inklusive Lehramtsausbildung*. In: B. Lütje-Klose; M.-T. Langer; M. Urban und B. Serke (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177–185
- Fisseler, Björn und Schaten, Michael (2012). Barrierefreies E-Learning und Universal Design. In: H. Biermann und B. Bonz (Hrsg.): *Inklusive Berufsbildung. Didaktik*

- beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 208–218
- Hermstein, Björn; Hußmann, Anke; Rose, Anna-Lena und Vaskova, Anna (2018). Beiträge der projektbegleitenden Evaluation für die Realisierung einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: S. Hußmann und B. Welzel (Hrsg.): Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 27–42
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [30.04.2019]
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston
- Klein, Uta (Hrsg.) (2016). *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa
- Leisyte, Liudvika; Schumacher, Bianca und Welzel, Barbara (2018). Komplexität entfalten durch Veränderungsmanagement in einer Universität. In: S. Hußmann und B. Welzel (Hrsg.): *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 43–56
- Leisyte, Liudvika und Wilkesmann, Uwe (Hrsg.) (2016). *Organizing Academic Work in Higher Education. Teaching, Learning and Identities*. London: Routledge
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim / Basel: Beltz
- Plate, Elisabeth (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In: C. Dannenbeck; C. Dorrance; A. Moldenhauer; A. Oehrne und A. Platte (Hrsg.): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194–214
- Rothenberg, Birgit (2012). Barrierefreie Hochschuldidaktik. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 23 (1–2), S. 30–33
- Rothenberg, Birgit; Welzel, Barbara und Zimmermann, Ute (2016). Behinderung und Diversitätsmanagement. Von der Graswurzelarbeit zum Disability Mainstreaming. In: U. Klein (Hrsg.): *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 20–40

Die Autor/innen

Dr. Carsten Bender. Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund, Leiter des Bereichs Behinderung und Studium (DoBuS); Forschungsschwerpunkte: Inklusion an der Hochschule, interpretative Sozialforschung, lebensweltanalytische Ethnographie in Randgebieten des Sozialen
carsten.bender@tu-dortmund.de

Dr. Birgit Drolshagen. Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund, Mitarbeiterin im Bereich Behinderung und Studium (DoBuS); Forschungsschwerpunkte: Behinderung und Studium, Assistive Technologie und Sehschädigung
birgit.drolshagen@tu-dortmund.de



Das *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* ist die fächer- und institutionenübergreifende wissenschaftliche Online-Zeitschrift der Heidelberg School of Education. In mindestens zwei Ausgaben pro Jahr bringt sie Beiträge zu aktuellen und relevanten Themen der Lehrerbildung aus unterschiedlichen Domänen und Disziplinen. Das Journal richtet sich an alle Akteure der Lehrerbildung: an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende, berufstätige Lehrerinnen und Lehrer, Verantwortliche für die Fort- und Weiterbildung sowie an Bildungspolitikern und Bildungspolitikern.



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386